

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 4/2022

W NUMERZE

Otwartość i tolerancja
w nauczaniu

Inkluzja

obecność,
uczestnictwo,
dostępność

Polubmy siebie
trochę bardziej

O dyskryminacji
nierodzimych nauczycieli



ostatni tegoroczny numer „Języków Obcych w Szkole” wypełnił tekstami, które z różnych perspektyw opisują zagadnienie otwartości i tolerancji w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Kształcenie językowe, dające uczącym się zarówno możliwość poznania innych ludzi i kultur, jak i wyrażenia siebie i własnej kultury za pośrednictwem innych języków, stanowi wręcz naturalne środowisko do kształtowania postaw związanych z gotowością do zrozumienia i zaakceptowania innych punktów widzenia, innych kultur, innych potrzeb, a co za tym idzie – do kształtowania empatii i zrozumienia. Kwestie te zawsze były ważne, ale wydarzenia ostatnich kilku miesięcy sprawiają, że ich istotność nabiera szczególnego znaczenia. W otwierającym numerze wywiadzie o wyzwaniach stojących przed polskimi placówkami edukacyjnymi w obliczu napływu obcokrajowców mówi Izabela Czerniejewska, specjalistka do spraw uczniów imigrantów w ODN w Poznaniu. O sposobach wykorzystania lekcji języka angielskiego – obok rozwijania kompetencji językowych – do wsparcia uczniów z Ukrainy w trakcie integracji z zespołem klasowym piszą w swoim tekście Werona Król-Gierat i Katarzyna Nosidlak. Mikołaj Kozłowski rozważa, jak treści założone w podstawie programowej można realizować poprzez wdrażane na lekcjach projekty charytatywne.

Otwartość to jednak nie tylko gotowość empatycznego przyjęcia w klasie osób wygnanych z własnego kraju przez wojnę. O tym, jak wieloaspektowe, złożone i niejednokrotnie trudne do zdefiniowania jest to pojęcie piszą w swoich artykułach Ewa Piechurska-Kuciel, Joanna Nijakowska, Barbara Dobrowolska i Brygida Lika. Autorki doskonale osadzają omawiane zagadnienia w obszernej literaturze przedmiotu i wskazują czytelnikom wielość ścieżek, którymi można podążać, aby jeszcze lepiej zrozumieć omawiane zagadnienia. Nie ograniczają się jednak do przeglądu literatury. Wszystkie wskazują możliwe praktyczne rozwiązania, które mogą uczynić uczestników zajęć edukacyjnych nie tylko bardziej sprawnymi użytkownikami języka obcego, ale również bardziej otwartymi ludźmi, gotowymi na stale rosnące wyzwania różnokulturowości.

Troska o tolerancję i otwartość dotyczy wszystkich uczestników procesu kształcenia, w tym nauczycieli. Joanna Rokita-Jaśkow zwraca uwagę na konieczność przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z uczniami mówiącymi innym językiem pierwszym niż język polski. Tomasz Paciorkowski natomiast, w bardzo ciekawym artykule, zwraca uwagę na dość rzadko poruszaną w Polsce kwestię dyskryminacji nauczycieli, którzy są mówcami nierodzinnymi. Autor wskazuje, co można zrobić, aby zmniejszyć negatywny wpływ takich uprzedzeń na polskich nauczycieli języka angielskiego.

Tolerancja i otwartość przejawia się także w nauczycielskiej gotowości do włączenia w proces kształcenia rozwiązań, które mogą wydawać się nietypowe. Podjęcie takiego wyzwania proponuje Państwu Dorota Tomczuk, która w swoim tekście rozważa korzyści płynące z wykorzystania „opowiadania historii” (*storytelling*) – techniki doskonale znanej praktycznie wszystkim nauczycielom na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym – podczas kształcenia dorosłych. Emilia Kubicka wraz z Ewą Bağlajewską-Miglus i Michał Pastuszczak analizują w swoich artykułach różne aspekty mediacji (przetwarzania językowego), która – po publikacji w 2018 r. tomu towarzyszącego *Europejskiemu Systemowi Opisu Kształcenia Językowego* – stała się jedną z kluczowych umiejętności kształconych podczas zajęć z języka obcego.

Mam nadzieję, że teksty w czwartym tegorocznym numerze „Języków Obcych w Szkole” dostarczą Państwu wielu pozytywnych inspiracji w nadchodzącym świąteczno-feryjnym okresie.



OTWARTOŚĆ I TOLERANCJA W NAUCZANIU

Maciej Dobrowolski Szkoła wielokulturowa w Polsce? Zaczynamy od zmiany sposobu myślenia Rozmowa z dr Izabelą Czerniejewską	5
Joanna Nijakowska Inkluzja: obecność, uczestnictwo, dostępność	9
Ewa Piechurska-Kuciel Czy warto być otwartym w nauce języka obcego?	17
Barbara Dobrowolska Język jako narzędzie socjalizacji w wielokulturowej szkole Teoretyczne i praktyczne paradygmaty	29
Joanna Rokita-Jaśkow Czy nauczyciele języka obcego potrafią pracować z uczniami wielojęzycznymi?	39
Brygida Lika Wpływ tolerancji wieloznaczności na akwizycję języka obcego	47
Anna Broszkiewicz, Bas van der Ham Nie tylko brak talentu jest powodem rezygnacji ze studiów Program TELL – uniwersytet otwarty na studenta, student otwarty na efektywne uczenie się	55

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelny	dr Marcin Smolik
z-ca redaktora naczelnego	Beata Maluchnik
redaktor	Bartosz Brzoza
korekta	Maryla Błońska, Hanna Kukwa, Małgorzata Hodyna
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
dtp	Artur Ładno
druk	Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.
wydawca	Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 572 674 636, jows@frse.org.pl www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska	Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS
prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu
dr hab. prof. UMCS Jarosław Krajka	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma	Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie
dr hab. Paweł Poszytek	dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
dr Wojciech Sosnowski	Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2022.4

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2022



Wydawnictwo
FRSE

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze double-blind review. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie www.jows.pl.

„Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych w wyniku przeprowadzonej w 2021 roku oceny i figurują w wykazie czasopism punktowanych Ministerstwa Edukacji i Nauki pod pozycją 201349.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła. Redakcja zastrzega sobie prawo do redagowania i skracania nadesłanych tekstów.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

Tomasz Paciorkowski Polubmy siebie trochę bardziej O dyskryminacji nierodzimych nauczycieli języka angielskiego w Polsce	63
Werona Król-Gierat, Katarzyna Nosidlak Akcja integracja, czyli jak zintegrować ucznia z Ukrainy z zespołem klasowym	73
Mikołaj Kozłowski Działania prospołeczne na zajęciach z języka obcego z nastolatkami	85
Kamil Iwaniak Weź język pod lupę, czyli paradygmat kognitywny w służbie uczenia się i nauczania języków obcych	97

SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE

Emilia Kubicka, Ewa Bağtajewska-Miglus Obraz tłumaczenia dydaktycznego w polskiej literaturze glottodydaktycznej XXI w.	105
Michał Pastuszczyk Mediacja w świetle nowych zadań otwartych na egzaminie maturalnym z języka obcego – wątpliwości i nadzieje	115

METODYKA

Dorota Tomczuk „Opowiadania to niewielkie okienka do innych światów” <i>Storytelling</i> w nauczaniu języka obcego młodzieży i dorosłych	127
---	-----

ABSTRACTS

135



Szkoła wielokulturowa w Polsce? Zacznijmy od zmiany sposobu myślenia

Rozmowa z dr Izabelą Czerniejewską

Szkoła otwarta uczy młodzież większej elastyczności, dobrej współpracy, szukania nieszablonowych rozwiązań.

O wyzwaniach stojących przed polskimi placówkami edukacyjnymi w obliczu napływu obcokrajowców rozmawiamy z **dr Izabelą Czerniejewską**, specjalistką do spraw uczniów imigrantów w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu.



Rozmawiał
MACIEJ DOBROWOLSKI
Korespondent FRSE

W swoim dorobku ma pani wiele publikacji poświęconych budowie szkoły wielokulturowej, przyjaznej uczniom, tolerancyjnej. Jak to się stało, że zajęła się pani kwestiami związanymi z edukacją?

Faktycznie, nie był to dla mnie w przeszłości oczywisty wybór. Z wykształcenia jestem antropolożką kulturową. Już w czasie studiów zastanawiałam się, jaki kierunek obrać w życiu. Nie potrafiłam się zdecydować. Ale wiele podróżowałam, więc moją uwagę zwróciło poznańskie Stowarzyszenie Jeden Świat, które prowadziło tzw. workcampy. Są to międzynarodowe projekty, w czasie których wolontariusze z różnych krajów pracują na rzecz lokalnej społeczności lub organizacji pozarządowych, jednocześnie spędzając razem czas w wielokulturowym środowisku. Poprowadziłam kilka projektów w ośrodkach dla uchodźców. W tamtym czasie zainteresowały mnie również kwestie związane z edukacją i migracją. Brałam udział w warsztatach w szkołach średnich i podstawowych, gdzie z młodzieżą rozmawialiśmy na temat uchodźców, mniejszości etnicznych czy też praw człowieka. Później, w 2004–2005 roku, doszły do tego także kwestie dyskryminacyjne, które występują w szkołach na co dzień. Wtedy jeszcze niewiele mówiło się w naszym kraju o takich problemach. Od blisko dekady pracuję bezpośrednio z migrantami i migrantkami we współtworzonej przeze mnie organizacji – Migrant Info Point. Stąd najlepiej widzę, jakie są potrzeby uczniów i ich rodziców, którzy dopiero przyjechali do Polski.

Wróćmy do edukacji. W jaki sposób w pierwszych latach swojej pracy wzbudzała pani zainteresowanie młodzieży tematami otwartości i szacunku do osób pochodzących z innych krajów?

Zawsze starałam się ich jakoś zaciekawić, zaktywizować, przełamać bariery związane z tradycyjnym prowadzeniem lekcji. Dlatego pierwsze co robiłam, to np. organizowałam przestrzeń w klasie tak, aby uczniowie usiedli w kole – żeby wszyscy mogli się widzieć i swobodnie wypowiedzieć. Wtedy wiele osób się otwierało. Cieszę się z tych pierwszych doświadczeń z młodzieżą, bowiem później wykorzystywałam tę wiedzę w swojej pracy zawodowej i naukowej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

W kontekście wojny na Ukrainie oraz wielkiej liczby osób szukających schronienia w Polsce wiedza o budowie szkoły otwartej musi być bardzo cenna...

Nie zawsze tak było. Musimy pamiętać, że w przeszłości w Polsce nie było wielu uchodźców. Przyjeśliśmy, co prawda, falę uciekinierów z Czeczenii, która napłynęła do nas po wojnie z Rosją, ale w skali kraju to jednak nieduże liczby. Nie wiem, jak to wyglądało z perspektywy Warszawy, ale w Poznaniu oraz szerzej w Wielkopolsce, gdzie mieszkam i pracuję, nie było wielu cudzoziemców. Dotychczas mieliśmy kilka rodzin z Syrii, społeczność Romów, ale to wszystko miało ograniczony wymiar. Z tego też powodu nie było poczucia, że nasze placówki edukacyjne potrzebują zmian w tym zakresie, że należy szukać nowych rozwiązań, inaczej organizować naukę, aby ułatwić adaptację osobom mówiącym odmiennym językiem. Teraz, po wybuchu wojny na Ukrainie, ta potrzeba stała się nagląca.

Jakie jest największe wyzwanie, z którym będziemy musieli się zmierzyć?

Zachowanie ciągłości nauki wśród osób, które przyjechały z Ukrainy do Polski. Aby przypadkiem nie zrezygnowały z rozwoju oraz edukacji!

Dlaczego miałyby się tak stać?

Wielu osobom wydawało się, że jak przyjmimy do naszych szkół dzieci i młodzież ze wschodu, to oni szybko się zaadaptują, nauczą języka i jakoś to będzie. A to przesadne uproszczenie. Po pierwsze musimy pamiętać o aspekcie psychologicznym. To jest młodzież, która często zostawiła wszystko, całe swoje życie i uciekła przed wojną. Te traumatyczne doświadczenia mogą skutkować apatią oraz brakiem motywacji do nauki. Nie każdy będzie miał siły, aby od razu podjąć aktywne życie w nowej szkole. Co więcej, język polski wcale nie jest tak podobny do ukraińskiego czy rosyjskiego, jakby mogło się wydawać. Jego nauka na odpowiednim poziomie wymaga wysiłku, pracy i czasu. Ale ważna jest także nauka języka edukacji, czyli słownictwa typowo szkolnego, związanego z formułowaniem poleceń oraz treści naukowych. Uczniom trudno się odnaleźć w nowej szkole, gdyż nasze szkoły działają inaczej niż placówki w ich kraju.

Jak mamy to rozumieć?

Inne są np. terminy i charakter egzaminów, inaczej wygląda też system oceniania. Uczniowie z Ukrainy nie wiedzą, gdzie i do kogo mogą się zwrócić w danej sprawie o pomoc, co oznaczają różnej długości dzwonki, nie znają zasad pisanych i niepisanych. To wszystko tworzy cały system naczyń połączonych. Dla nas jest on oczywisty, ale dla cudzoziemców już niekoniecznie. Oni często nie wiedzą, jak się w tym wszystkim odnaleźć. Tworzy się więc mur, który przy braku motywacji oraz nieznajomości języka może być nie do pokonania. Z tego powodu młodzi mogą najpierw podejmować naukę, ale potem zrezygnować i wypadać z naszego systemu edukacji. Przy dużej skali tego zjawiska może się później okazać, że będziemy mieli całą rzeszę osób różnych od nas kulturowo, które straciły szansę na rozwój w naszym społeczeństwie. Uważam, że szkoły powinny brać to ryzyko pod uwagę i starać się w większym stopniu otwierać na migrantów oraz uchodźców, aby dać im szansę na nowe życie.

Ma pani jakieś konkretne rady?

Zacznijmy od rzeczy prostych, których wprowadzenie już na początku będzie sygnałem dla nowych obcojęzycznych uczniów oraz ich rodzin, że chcemy im pomóc. Świetnym przykładem jest tutaj tzw. pakiet powitalny. To zbiór materiałów o naszej szkole, które przedstawiają, jak w danym miejscu



Fot. Barbara Sinica

wygląda nauka. Co jednak chciałabym podkreślić, te informacje nie powinny się ograniczać do „podręcznikowych” suchych faktów. Postarajmy się tam zawrzeć to, co wyróżnia naszą szkołę, jakie są wyjątki w jej funkcjonowaniu, ciekawostki dotyczące kadry oraz uczniów. Jak wygląda jej codzienne życie, że np. dzieci z klas I-III uczą się na drugim piętrze w budynku, a tylko starsze klasy wychodzą na dwór na boisko. Optymalnie byłoby, gdyby ten pakiet powitalny został przygotowany w języku ojczystym uczniów, ale jeśli nie jest to możliwe, to jestem przekonana, że rodzice i uczniowie docenią także jego polską wersję.

I to wystarczy?

Na początek tak. Najważniejsze to zmienić nasz sposób myślenia, odkrywać obszary niezrozumiałe dla ludzi z innego kręgu kulturowego, a w konsekwencji łatwiej organizować życie szkoły, biorąc pod uwagę ich potrzeby. Kiedyś spotkałam się z sytuacją, gdy w jednej ze szkół zorganizowano dzień kultury romskiej. Dzieci z tej grupy etnicznej występowały na scenie, tańczyły i śpiewały swoje tradycyjne piosenki, a reszta młodzieży jedynie oglądała to przedstawienie. Wszystko niby fajnie. Ale czy nie byłoby lepiej, gdyby tego dnia wszystkie dzieci coś wspólnie organizowały? Gdyby przygotowały program artystyczny bez podziału na pochodzenie? Gdyby każda grupa kulturowa zaprezentowała coś na równi z innymi? Wszyscy razem. Taka organizacja niweluje podziały. Ale ważna jest także wspólna nauka. Na przykład pani na lekcji przyrody prosi, aby uczniowie zasadzili i wyhodowali jakiś kwiat. A że w klasie jest osoba z Ukrainy, to wybiera słonecznik, tłumacząc, dlaczego jest on wyjątkowy w kraju, z którego pochodzi. To oczywiście tylko przykład, ale chodzi o to, żeby budować przyjazne środowisko dla osób spoza Polski. Nie twórzmy natomiast sztucznych podziałów. To jest podstawa.

Czy w polskich szkołach mamy problem z otwartością i tolerancją?

Mamy tysiące szkół i każda z nich ma swoją własną specyfikę. Uważam jednak, że tam, gdzie dyrekcji zależy na otwartości, tam nie ma z tym problemu. Wystarczy wprowadzić i egzekwować pewne zasady. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie od razu podchwytyją tę przyjazną atmosferę i będą starali się włączyć do działania. Czasami największy problem jest z rodzicami, którzy mają własne wyobrażenie o tym, jak powinna wyglądać szkoła. Osobiście sądzę, że świetnym rozwiązaniem byłoby zatrudnianie w polskich placówkach tzw. asystentów międzykulturowych, którzy przede wszystkim pomagaliby we wzajemnych kontaktach społeczności polskiej oraz imigrantów – m.in. ułatwialiby kontakt wychowawców z rodzicami uczniów. Na pewno prowadzenie szkoły otwartej, wielokulturowej, do której uczęszczają osoby na co dzień posługujące się różnymi językami, to zadanie trudne i wymagające wiele wysiłku.

Warto się go podjąć?

Zdecydowanie. Pamiętajmy, że pomimo trudności zyskujemy też wiele korzyści. Szkoła otwarta uczy młodzież większej elastyczności, dobrej współpracy, szukania nieszablonych rozwiązań. Młodzi niepotrafiący się porozumieć w jednym języku będą się starali znaleźć inny sposób. Nie do przecenienia jest także możliwość podszkolenia języka obcego, gdy mamy do czynienia z osobami posługującymi się nim od urodzenia. Szkoła otwarta przełamuje schematy, uczy nowego podejścia do życia, a przecież o to przede wszystkim chodzi w nauce i edukacji.

Dziękuję za rozmowę.

DR IZABELA CZERNIEJEWSKA Specjalistka ds. uczniów imigrantów w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, badaczka Centrum Badań Migracyjnych przy Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od wielu lat interesuje się tematyką migracji, wielokulturowości i edukacji wielokulturowej, szczególnie powiązań edukacji z migracjami. Uczestniczyła w badaniach naukowych dotyczących integracji cudzoziemców, uchodźców oraz migracji powrotnych do Polski. Autorka książki *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce* (2013) i licznych artykułów naukowych dotyczących tematyki migracji. Prezeska fundacji prowadzącej Migrant Info Point w Poznaniu – miejsca przyjaznego cudzoziemcom, w którym mogą uzyskać informację oraz wsparcie. Współpracuje z organizacjami pozarządowymi, prowadzi krajowe i międzynarodowe projekty, szkolenia oraz warsztaty o tematyce wielokulturowej i migracyjnej.

Inkluzja: obecność, uczestnictwo, dostępność

DOI: 10.47050/jows.2022.4.9-15

Otwartość, akceptacja różnorodności i tolerancja są cechami społeczeństw świadomych i empatycznych, umożliwiają zmniejszanie barier powodujących marginalizację i wykluczenie grup defaworyzowanych. Efektywne włączanie w edukacji jest procesem i stanem pożądanym, możliwym do wdrożenia, ale jednocześnie niosącym szereg wyzwań dla praktyki pedagogicznej. Często edukacja włączająca jest błędnie rozumiana, a przez to implementowana w niewłaściwy sposób. Artykuł sygnalizuje kilka wybranych, kluczowych zagadnień, stanowiących punkt wyjścia do refleksji i inspirację do dalszych poszukiwań. Jakie są bariery i wyzwania w edukacji włączającej? Jakie są obawy i nastawienie nauczycieli do inkluzji? Jak nauczyciele oceniają swoje przygotowanie do nauczania włączającego i poczucie sprawczości w tym zakresie?

JOANNA NIJAKOWSKA
Uniwersytet Warszawski

Wzory, standardy i dobre praktyki w światowej i europejskiej edukacji w zakresie efektywnego wdrożenia włączających praktyk w kształceniu, w tym w kształceniu językowym, opierają się na podstawowej zasadzie, że każdy człowiek ma prawo do wysokiej jakości edukacji oraz że ludzie istotnie się różnią pod wieloma względami. Otwartość, tolerancja i akceptacja szeroko pojętej różnorodności w edukacji, zrozumienie zróżnicowanych potrzeb uczniów i gotowość podjęcia wyzwania, żeby im sprostać, stanowią filary inkluzji. Różnorodność odnosi się do różnic między ludźmi, które mogą dotyczyć ich rasy, pochodzenia etnicznego, płci, tożsamości płciowej i orientacji seksualnej, języka, kultury, religii, klasy społecznej, statusu imigracyjnego, wieku, zdolności umysłowych i fizycznych, specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) i szczególnych uzdolnień (Brussino 2020; Cerna i in. 2021).

Pomimo wzmożonych wysiłków interesariuszy edukacji, w tym władz oświatowych i nauczycieli, w wielu krajach założenia dotyczące efektywnego włączenia i równego, nieograniczonego dostępu do edukacji, zwłaszcza osób z grup marginalizowanych i narażonych na wykluczenie, w tym uczniów z SPE, w praktyce nie są realizowane w wystarczającym stopniu (Schleicher 2018). Minimalizowanie nierówności związanych z obecnością, uczestnictwem, dostępnością (np. do procesów, zasobów, materiałów, aktywności, alternatywnych sposobów prezentacji wiedzy) i osiągnięciami (sukcesami) w edukacji to jeden z celów określonych na najbliższe lata w agendzie zrównoważonego rozwoju przez Zgromadzenie Ogólne ONZ (UN-GA 2015: 17; UNESCO 2017).

Inkluzja w edukacji (edukacja włączająca) oznacza równy udział wszystkich uczniów we wszystkich aspektach ogólnodostępnego kształcenia w odróżnieniu od ekskluzji (całkowitego wykluczenia z formalnej edukacji), segregacji (kształcenia określonych grup uczniów w szkołach specjalnych) oraz integracji (umożliwiającej naukę uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych w ogólnodostępnych placówkach edukacyjnych, ale przy założeniu, że osoby te dostosują się do istniejącego systemu; Hehir i in. 2016; UNESCO 2017). Joanna Aksman i Beata Zinkiewicz (2019) definiują inkluzję w edukacji zarówno jako proces, jak i stan, w którym to szkoła wychodzi naprzeciw uczniom, akceptując ich różnorodność i odmienną, dostosowuje się do ich potrzeb, zapewniając poszanowanie indywidualności i tożsamości oraz wzajemny kontakt i uczestnictwo wszystkich uczniów w edukacji na równych prawach. Nie jest to łatwe zadanie, gdyż wymaga nieustannej aktualizacji wiedzy na temat potrzeb wszystkich uczniów, gotowości do

wprowadzania zmian i udogodnień zwiększających dostępność świadczeń edukacyjnych dla wszystkich uczniów i służących wszystkim uczniom. Inkluzja oznacza zmianę systemu w taki sposób, żeby to system odpowiadał na potrzeby ucznia, a nie uczeń dopasowywał się do systemu. Inkluzja rozumiana jest jako proces polegający na usuwaniu barier (np. fizycznych, psychicznych, społecznych), które ograniczają lub uniemożliwiają obecność, uczestnictwo i osiągnięcie sukcesu w uczeniu się (Cerna i in. 2021).

Nauczanie włączające z definicji dotyczy działań skierowanych do wszystkich uczniów, ale w szczególności ważne jest w odniesieniu do środowisk i grup defaworyzowanych, na przykład osób ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (SPE), które z powodu choroby, niepełnosprawności, sytuacji życiowej czy specyficznych trudności w uczeniu się (np. dysleksji; Brussino 2020), bardziej narażone są na wykluczenie lub istotne ograniczenie możliwości korzystania z dostępnych dóbr i uczestnictwa w edukacji i kulturze. Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to grupa, której, zgodnie z rozporządzeniem MEN (2013, 2020), powinno się zagwarantować odpowiednią pomoc psychologiczno-pedagogiczną, polegającą na rozpoznaniu i zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wynikających z: niepełnosprawności, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, niedostosowania społecznego, szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń w nauce szkolnej, zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny (sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi), trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego – w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą. Osoby z SPE to liczna i zróżnicowana grupa uczniów, wiedza na temat ich potrzeb oraz charakterystyki potencjalnych trudności, których mogą doświadczać w uczeniu się języków obcych, jest kluczowa dla właściwej organizacji procesu włączającego kształcenia językowego.

Inkluzja: bariery i wyzwania

Wprowadzanie inkluzji w praktyce nie jest proste. Bariery systemowe to przeszkody, które wykluczają określone grupy ludzi z pełnego uczestnictwa i czerpania korzyści z edukacji. Łatwym do zwizualizowania przykładem mogą być bariery architektoniczne; brak ramp i wind uniemożliwia korzystanie z wielopiętrowego budynku szkoły uczniom z niepełnosprawnością ruchową, którzy poruszają się na wózku. Inną barierą jest brak wsparcia instytucjonalnego – brak procedur i zasobów, niedobór specjalistów wspomagających uczniów, rodziców i nauczycieli na terenie szkoły i w specjalistycznych placówkach oświatowych, czy też niewystarczające możliwości odpowiedniego rozwoju zawodowego nauczycieli. Krystyna Grzesiak (2019: 26–27) jako wyzwania wymienia również mało elastyczne programy nauczania i „poziom wiedzy nauczycieli (niepełna wiedza z zakresu różnych rodzajów niepełnosprawności i zaburzeń, niedostateczne przygotowanie do prowadzenia lekcji z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, brak wystarczających kompetencji do modyfikacji istniejących programów nauczania oraz konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych)”.

Bariery mogą być też ukryte lub niezamierzone, na przykład niezweryfikowane założenia, błędne przekonania i stereotypy, które wpływają na funkcjonowanie społeczeństwa, w tym na politykę i praktykę edukacyjną (Aksman i Zinkiewicz 2019). Często powiela się fałszywe założenia i promuje stereotypy. Na przykład wiele osób kojarzy ADHD z byciem niegrzecznym, a dysleksję z niską inteligencją lub lenistwem. Także wyobrażenia dotyczące metod i technik nauczania włączającego odbiegają od praktyki pedagogicznej i wyników badań. Przykładem może być przekonanie, że dla każdego ucznia ze specjalnymi potrzebami trzeba projektować procesy i materiały edukacyjne oddzielnie. Często przekonania takie wynikają z niedostatecznej świadomości i wiedzy, na przykład na temat uniwersalnego projektowania w edukacji (CAST 2018). Ważne jest zrozumienie faktu, że kluczowa jest dostępność,

a jej zapewnienie wymaga często kilku prostych kroków. Proaktywne projektowanie zajęć z myślą o różnorodności i zwiększaniu dostępności (a więc z myślą o jak największej liczbie uczniów z różnymi potrzebami – nie tylko specjalnymi) oznacza zaplanowanie różnych opcji/możliwości (dotyczących prezentacji treści, pracy z materiałem językowym i prezentacji wykonanych zadań) oraz danie (wszystkim) uczniom wyboru, a nie przygotowanie wielu różnych wersji tych samych zajęć dla każdego ucznia osobno. Możliwość wyboru angażuje uczniów w naukę, motywuje i promuje autonomię. Dostępność nauczanych treści można zwiększyć znacząco dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii edukacyjnych, które umożliwiają i ułatwiają pracę z materiałem językowym (np. *Immersive Reader* lub czytnik ekranu dla osób niewidzących i niedowidzących), a własne materiały projektować tak, aby spełniały standardy dostępności cyfrowej (np. dokumenty Word i PDF, prezentacje PowerPoint czy strony internetowe). Powyższe rozwiązania służą wszystkim uczniom, jednocześnie aktywnie włączając w kształcenie językowe uczniów z SPE.

Niektórzy nauczyciele i rodzice uważają, że uczniowie bez specjalnych potrzeb mogą być pokrzywdzeni, a ich potrzeby zaniedbywane w procesie językowego kształcenia włączającego, gdyż cała uwaga nauczyciela skupia się na uczniach z SPE (np. Nijakowska 2022). Takie przekonania bywają demotywujące dla innych nauczycieli i jednocześnie krzywdzące, bo wyniki badań potwierdzają, że edukacja włączająca jest korzystna dla wszystkich uczniów (Hehir i in. 2016; Grzesiak 2019), wzbogaca i lepiej przygotowuje ich do życia w sprawiedliwym, otwartym, empatycznym społeczeństwie obywatelskim, rozumiejącym i szanującym inność oraz różnorodność.

Identyfikowanie i usuwanie barier uniemożliwiających lub utrudniających uczenie się i pełny rozwój wszystkich uczniów oraz zapewnienie wspierającego, w pełni włączającego środowiska wymaga świadomości, wiedzy i umiejętności dostosowania środowiska szkolnego i metod nauczania do zróżnicowanych, indywidualnych potrzeb osób uczących się (Loreman i in. 2011; European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education 2012; Coady i in. 2016; Nijakowska i Kormos 2016). Oczywiście jest, że wyzwanie to nie powinno spocząć jedynie na barkach nauczycieli, wobec których często formułuje się wysokie oczekiwania (Pawlak 2022), bez jednoczesnego zaoferowania dobrych systemowych rozwiązań, wystarczającego wsparcia w środowisku pracy i możliwości rozwoju zawodowego. Urzeczywistnienie idei inkluzyjnego kształcenia jest działaniem systemowym i złożonym – wymaga zaangażowania nie tylko nauczycieli, ale również uczniów, rodziców, społeczności lokalnej, administracji szkoły, instytucji państwowych, decydentów. Nie ulega jednak wątpliwości, że to nauczyciele odgrywają kluczową rolę w procesie implementacji inkluzji w kształceniu językowym.

Inkluzja: obawy, nastawienie, poczucie sprawczości, przygotowanie nauczycieli

Z badań (Avramidis i Norwich 2002; Kormos i Nijakowska 2017; Nijakowska 2022) wynika, że właśnie brak wspomnianego wsparcia systemowego (procedur, pomocy specjalistów, zasobów, szkoleń), przy jednoczesnych wysokich oczekiwaniach i presji społecznej, powoduje wśród nauczycieli języków obcych największe obawy związane z wdrażaniem założeń edukacji włączającej w praktyce szkolnej. Wielu nauczycieli uważa również, że implementacja włączających praktyk może stawiać przed nimi dodatkowe zadania i wymagania, co wiąże się ze zwiększonym poziomem stresu, obciążeniem pracą oraz nadmiarowym czasem potrzebnym na przygotowanie lekcji i zarządzanie klasą w kontekście, w którym należy zaspokoić różnorodne potrzeby uczniów. Obawy dotyczą też dobrostanu uczniów, zarówno tych z SPE, jak i tych bez SPE. Część nauczycieli (podobnie jak rodziców) niepokoi się faktem, że niektórzy uczniowie bez SPE mogą ucierpieć z powodu obecności w ich klasach uczniów z SPE. Nauczyciele obawiają się, że zaangażowanie w pracę z uczniami z SPE spowoduje, że nie będą w stanie poświęcić dostatecznie dużo uwagi uczniom bez SPE i odpowiednio zadbać

o ich rozwój językowy, przez co uczniowie ci mogą stracić zainteresowanie i motywację do nauki języka. Nauczyciele obawiają się również, że uczniowie ze SPE mogą nie zostać zaakceptowani przez innych uczniów w klasie (Forlin i Cooper 2013; Kormos i Nijakowska 2017; Indrarathne 2019; Nijakowska 2022). Wymienione powyżej obawy bywają przyczyną rozwoju nieprzychylnych postaw wśród nauczycieli języka obcego wobec inkluzji uczniów z SPE na zajęciach językowych. Choć większość nauczycieli ma pozytywne nastawienie do samej idei inkluzji (Kormos i Nijakowska 2017; Nijakowska i in. 2018, 2020), to jednocześnie część z nich przyznaje, że wolałoby nie mieć uczniów z SPE w swoich klasach i że powinni oni być kształceni w specjalnych środowiskach edukacyjnych, na przykład w szkołach specjalnych, a nie w ogólnodostępnych placówkach (Russak 2016).

Większe poczucie sprawczości oraz bardziej pozytywne nastawienie do inkluzji mogą złagodzić obawy nauczycieli. Megan Tschannen-Moran i Anita Woolfolk Hoy (2001; 2007) definiują przekonania nauczycieli na temat własnej skuteczności i sprawczości (ang. *self-efficacy*) jako samoocenę ich zdolności do uzyskania oczekiwanych, zakładanych efektów kształcenia. Potwierdzono w badaniach (De Neve i in. 2015; Sharma i Sokal 2016), że włączające podejście, mechanizmy, techniki i rozwiązania najsukuteczniej wdrażane są przez nauczycieli o wysokim poczuciu własnej sprawczości, którzy wierzą, że mają kompetencje (umiejętności i wiedzę), aby to robić właściwie i skutecznie, którzy mają przychylne nastawienie do inkluzji i nie podzielają obaw dotyczących zwiększonego poziomu stresu i nakładu pracy w związku z uwzględnianiem zróżnicowanych potrzeb swoich uczniów. Badania (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy 2001; Forlin, Sharma i in. 2014) pokazują, że poczucie własnej skuteczności nauczycieli związane z nauczaniem włączającym, a także ich postawy wobec inkluzji i zachowanie w klasie są ze sobą powiązane. Poczucie większej własnej skuteczności we wdrażaniu włączających praktyk przekłada się na większy wysiłek, zaangażowanie i gotowość do oferowania odpowiedniego wsparcia uczniom, a także wytrwałość w radzeniu sobie z trudnościami i porażkami.

Z badań porównawczych, w których uczestniczyli również respondenci z Polski (Nijakowska i in. 2018; 2020), wynika, że nauczyciele języków obcych z różnych krajów różnie oceniają swój poziom przygotowania (definiowany jako kombinacja poczucia własnej skuteczności i wiedzy oraz postaw i przekonań) do włączającego nauczania uczniów z SPE (Hettiarachchi i Das 2014). Badania te wskazały także na wyraźną (i dość powszechną) potrzebę rozwoju zawodowego nauczycieli języka obcego (artykułowaną też przez nauczycieli z Polski) w zakresie metod wdrażania nauczania włączającego z uczniami z SPE, zwłaszcza jeśli chodzi o specyficzne trudności w uczeniu się. Okazuje się, że doświadczenie w nauczaniu (lata pracy w zawodzie) i poziom wykształcenia nie wpływają istotnie na to, jak nauczyciele języków obcych oceniają swój poziom przygotowania do pracy z uczniami np. z dysleksją. Czynniki, które mają szczególne znaczenie w kształtowaniu przekonania nauczycieli o własnej sprawczości i dobrym przygotowaniu do wdrażania inkluzji w edukacji językowej, to doświadczenie w nauczaniu języka obcego uczniów z SPE (obejmujące bezpośredni kontakt i zaangażowanie osobiste) oraz dostępność szkolenia specjalistycznego (rozwój zawodowy). Ten wniosek jest spójny z wynikami badań nad predyktorami przekonań o własnej skuteczności, związanymi z nauczaniem włączającym w kontekście edukacji ogólnej, w których podkreślono znaczenie bezpośredniego doświadczenia w nauczaniu uczniów z SPE (Malinen i in. 2013; Peebles i Mondaglio 2014).

Podsumowanie

Jak w takim razie zwiększyć poczucie sprawczości i dobrego przygotowania nauczycieli języków obcych w zakresie wdrażania edukacji włączającej, a zwłaszcza pracy z uczniami z SPE? Wyniki badań jednoznacznie potwierdzają, że udział w różnych formach doskonalenia zawodowego (np. kursach i szkoleniach) wpływa pozytywnie na przekonania nauczycieli o własnej skuteczności i ich postawę wobec inkluzji oraz zmniejsza obawy związane

z nauczaniem włączającym (np. Sharma i in. 2008; Forlin, Loreman i in. 2014; Forlin, Sharma i in. 2014; Sharma i Sokal 2015; Coady i in. 2016; Chao i in. 2016; Lai i in. 2016; Sharma i Nuttal 2016; Kormos i Nijakowska 2017; Robinson 2017; Nijakowska 2022). Rola nauczycieli jest nie do przecenienia w przeciwstawianiu się marginalizacji i wykluczeniu w edukacji, obalaniu stereotypów, rozwijaniu postaw proinkluzyjnych, promowaniu edukacyjnych działań włączających. Sprostanie temu wyzwaniu wymaga wiary nauczycieli, że posiadają narzędzia (wiedzę, umiejętności, sprawczość), żeby włączać efektywnie wszystkich uczniów w edukację językową, ale także poczucia, że mogą liczyć na wsparcie, np. kadry zarządzającej i rodziców uczniów. Udział nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego w zakresie inkluzji wzmacnia ich poczucie przygotowania i skuteczności, rozwija i wzmacnia postawy sprzyjające inkluzji, a także redukuje niepokoje i obawy dotyczące efektywnego włączania wszystkich uczniów, a zwłaszcza uczniów z SPE, w edukację językową. Istotne jest, aby oferta instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli języków obcych odpowiadała zapotrzebowaniu i oczekiwaniom zgłaszanym przez nauczycieli. Oczekiwania w zakresie treści dotyczą konkretnych narzędzi i strategii, na przykład odnoszących się do sposobów efektywnego włączania wszystkich uczniów i zwiększania dostępności, w tym dostępności cyfrowej przygotowywanych przez nauczycieli materiałów nauczania oraz uniwersalnego projektowania w edukacji (ang. UDL).

BIBLIOGRAFIA

- Aksman, J., Zinkiewicz, B. (2019), *Wprowadzenie*, [w:] J. Aksman, B. Zinkiewicz (red.), *Inkluzja wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, Kraków: Societas Vistulana, s. 7–17.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002), *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*, „European Journal of Special Needs Education”, nr 17, s. 129–147.
- Brussino, O. (2020), *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*, OECD Education Working Papers, nr. 227, Paryż: OECD Publishing.
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, <udlguidelines.cast.org>, [dostęp: 10.08.2022].
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., Guthrie, C. (2021), *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*, OECD Education Working Papers, nr 260, Paryż: OECD Publishing.
- Chao, C.N.G., Forlin, C., Ho, F.C. (2016), *Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 20(11), s. 1142–1154.
- Coady, M.R., Harper, C., de Jong, E.J. (2016), *Aiming for equity: Preparing mainstream teachers for inclusion or inclusive classrooms?*, „TESOL Quarterly”, nr 50(2), s. 340–368.
- De Neve, D., Devos, G., Tuytens, M. (2015), *The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction*, „Teaching and Teacher Education”, nr 47, s. 30–41.
- European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (2012), *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*, <european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>, [dostęp: 10.08.2022].
- Forlin, C., Cooper, P. (2013), *Student behaviour and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong*, „British Journal of Special Education”, nr 40, s. 58–64.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. (2014), *A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong*, „Asia-Pacific Journal of Teacher Education”, nr 42, s. 247–260.

- Forlin, C., Sharma, U., Loreman, T. (2014), *Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 18, s. 718–730.
- Grzesiak, K. (2019), *Inkluzja w placówkach wychowania pozaszkolnego – przykłady dobrych praktyk*, [w:] J. Aksman, B. Zinkiewicz (red.), *Inkluzja wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, Kraków: Societas Vistulana, s. 21–46.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., Burke, S. (2016), *A Summary of the evidence on inclusive education*, <abtassociates.com/sites/default/files/2019-03/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf>, [dostęp: 10.08.2022].
- Hettiarachchi, S., Das, A. (2014), *Perceptions of ‘inclusion’ and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka*, „Teaching and Teacher Education”, nr 43, s. 143–153.
- Indrarathne, B. (2019), *Accommodating learners with dyslexia in English language teaching in Sri Lanka: Teachers’ knowledge, attitudes, and challenges*, „TESOL Quarterly”, nr 53(3), s. 630–654.
- Kormos, J., Nijakowska, J. (2017), *Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers’ concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a Massive Open Online Learning Course*, „Teaching and Teacher Education”, nr 68, s. 30–41.
- Lai, F.T.T., Li, E.P.Y., Ji, M., Wong, W.W.K., Lo, S.K. (2016), *What are the inclusive teaching tasks that require the highest self-efficacy?*, „Teaching and Teacher Education”, nr 59, s. 338–346.
- Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D. (2011), *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*, Abingdon: Routledge.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., Tlale, D. (2013), *Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries*, „Teaching and Teacher Education”, nr 33, s. 34–44.
- MEN (2013), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r. poz. 532).
- MEN (2020), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1280, z późn. zm.).
- Nijakowska, J. (2022), *Foreign language trainee teachers’ concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with learners with special educational needs: training induced changes*, „Neofilolog”, nr 58(2), s. 163–181.
- Nijakowska, J., Kormos, J. (2016), *Foreign language teacher training on dyslexia. DysTEFL resources*, [w:] L. Peer, G. Reid (red.), *Multilingualism, literacy and dyslexia. Breaking down barriers for educators*, Abingdon: Routledge, s. 104–114.
- Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Imrene Sarkadi, A., Smith, A.M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N., Alexiou, T., Košak Babuder, M., Mattheoudakis, M., Pižorn, K. (2016), *DysTEFL2 – Dyslexia for teachers of English as a foreign language*, Łódź: University of Łódź, <dystefl2.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/DysTEFL2-booklet.pdf>, [dostęp: 10.08.2022].
- Nijakowska, J., Tsagari, D., Spanoudis, G. (2018), *English as a foreign language teacher training needs and perceived preparedness to include dyslexic learners: The case of Greece, Cyprus and Poland*, „Dyslexia”, nr 24(4), s. 357–379.
- Nijakowska, J., Tsagari, D., Spanoudis, G. (2020), *Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 10, s. 779–805.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–25.

- Peebles, J.L., Mondaglio, S. (2014), *The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 18, s. 1321–1336.
- Robinson, D. (2017), *Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward*, „Teaching and Teacher Education”, nr 61, s. 164–178.
- Russak, S. (2016), *Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and language policy requirements?*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 20(11), s. 1188–1203.
- Schleicher, A. (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paryż: OECD Publishing.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008), *Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities*, „Disability and Society”, nr 23(7), s. 773–785.
- Sharma, U., Nuttal, A. (2016), *The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion*, „Asia-Pacific Journal of Teacher Education”, nr 44(2), s. 142–155.
- Sharma, U., Sokal, L. (2015), *The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison*, „Journal of Research in Special Educational Needs”, nr 15, s. 276–284.
- Sharma, U., Sokal, L. (2016), *Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?*, „Australasian Journal of Special Education”, nr 40(1), s. 21–38.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001), *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, „Teaching and Teacher Education”, nr 17, s. 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2007), *The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers*, „Teaching and Teacher Education”, nr 23, s. 944–956.
- UNESCO (2017), *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, Paryż: UNESCO, <unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>, [dostęp: 10.08.2022].
- UN-GA (2015), *Resolution 70/1 – Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <bit.ly/3uunban>, [dostęp: 10.08.2022].

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

1 Projekt SCALED finansowany jest w ramach Programu Edukacja przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię ze środków mechanizmu finansowego EOG oraz ze środków krajowych. Celem projektu jest opracowanie katalogu dobrych praktyk w językowej edukacji włączającej oraz kursu dla nauczycieli języków obcych w zakresie edukacji włączającej, pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uniwersalnego projektowania w edukacji i zwiększania dostępności. Kurs dostępny będzie w połowie 2023 roku w różnych modalnościach, w ramach otwartej licencji.

DR HAB. JOANNA NIJAKOWSKA Pracuje w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalizuje się w zagadnieniach dotyczących przyswajania języka obcego, dydaktyki języków obcych oraz specyficznych trudności w uczeniu się; ma wieloletnie doświadczenie w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych. Jej publikacje i zainteresowania badawcze koncentrują się na nauczaniu osób z trudnościami w uczeniu się, a także na potrzebach nauczycieli językowców, ich postawach, samoocenie, poczuciu sprawczości i obawach związanych z wdrażaniem edukacji włączającej oraz na efektach doskonalenia zawodowego. Była inicjatorką i koordynatorką nagradzanych (ELTons, European Language Label, Success Story) międzynarodowych projektów DysTEFL i DysTEFL2 (Nijakowska i in. 2016), współfinansowanych przez Komisję Europejską. Obecnie koordynuje projekt „SCALED – Supporting Content and Language Learning Across Diversity – Równe szanse w kształceniu językowym i za pomocą języka” (scaled.uw.edu.pl)¹.

Czy warto być otwartym w nauce języka obcego?

DOI: 10.47050/jows.2022.4.17-27

Otwartość na doświadczenia, jako cecha osobowości, łączy się z upodobaniem różnorodności, kreatywnością i ciekawością intelektualną, co w znacznym stopniu może ułatwiać akwizycję języka obcego. Z kolei niska otwartość (zamknięcie) cechuje się właściwościami, które także można uznać za cenne, np. przywiązanie do rutyny, jaka często występuje na lekcji, czy systematyczność w osiągnięciu celów, kluczowa w wieloletnim procesie uczenia się języka. Oznacza to, że w swoich interwencjach pedagogicznych warto skupiać się na wydobywaniu korzystnych zachowań powiązanych z wysoką i niską otwartością, jak i tłumieniu zachowań negatywnych. Należy mieć na względzie fakt, że rolą nauczyciela nie jest zmiana profilu osobowościowego ucznia, ale najlepsze wykorzystanie jego potencjału do nauki języka obcego.

Celem artykułu jest zaprezentowanie roli otwartości na doświadczenia jako cechy osobowościowej, która powiązana jest z intelektem, kreatywnością i wszechstronnością, w procesie akwizycji języka obcego. Najpierw przedstawiono zatem zjawisko osobowości, a następnie Model Wielkiej Piątki, który definiuje otwartość jako jedną z pięciu podstawowych cech osobowości. Każda cecha zaś składa się z sześciu aspektów niższego rzędu, które uwidaczniają jej rozległość i głębię. Przedstawiony przegląd najnowszych badań empirycznych nad otwartością, przeprowadzonych w dziedzinie akwizycji, w większości wskazuje na jej pozytywny wkład w naukę języka obcego. Artykuł wieńczy przedstawienie szeregu interwencji pedagogicznych skierowanych do ucznia z wysokim albo niskim poziomem tej cechy.

Osobowość

Badania nad osobowością stanowią jeden z najsilniejszych nurtów badawczych w psychologii. Jego popularność wynika ze specyfiki samego zjawiska, które dotyczy bez wyjątku każdego człowieka z jego unikalnymi zachowaniami, zdolnościami poznawczymi czy emocjami. Dlatego też szerokie rozumienie terminu „osobowość” zasadza się na ujęciu go w ramach wewnętrznej organizacji dynamicznie powiązanych elementów, które rozwijają się w czasie na skutek działania czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Takie szerokie widzenie tego terminu prowadzi do wielości definicji, spośród których warto przytoczyć jedną z najpopularniejszych, tj. definicję Gordona Allporta (1961). W jej rozumieniu osobowość jest wewnętrzną dynamiczną organizacją systemów psychofizycznych, które tworzą charakterystyczne dla danej osoby tak sformułowane wzorce zachowań, myśli i uczuć.

Takie spojrzenie na osobowość wywodzi się z wielości teorii i podejść, które wzajemnie się uzupełniają, tworząc unikalną „fizykę” osobowości (McCrae 2009). Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje teoria cech, dzięki której za pomocą pomiarów ilościowych, analiz statystycznych i ich przemyślanej interpretacji można miarodajnie opisać osobowość każdego człowieka. Wiodącym modelem cech osobowości jest Model Wielkiej Piątki (McCrae i Costa 1995), odwołujący się do kontinuum pięciu wymiarów/cech osobowości. Obecnie cieszy się on dużą popularnością ze względu na uniwersalność i prostotę (Hampson 2012; Terracciano i in. 2003). Co więcej, uważa się go za źródło rzetelnego pomiaru osobowości (Funder 2001), o solidnej podstawie biologicznej (Yamagata i in. 2006). Jednakże model ten ma też wielu przeciwników dowodzących m.in. jego ograniczeń metodologicznych

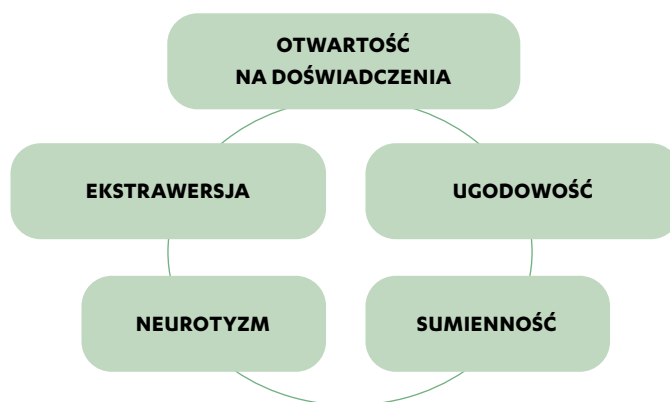
i teoretycznych (Jarmuż i Lach 2007). Wątpliwości budzi też jego statyczność i sterylność (McCrae 2009). Niemniej jednak przeważa pogląd, że można go uznać za teoretycznie neutralny, czyli taki, który współgra z modelami alternatywnymi (Widiger 2017) oraz reprezentuje uniwersalne dziedzictwo rodzaju ludzkiego (Yamagata i in. 2006). Zastosowanie tej typologii umożliwia także niepsychologom rzetelną analizę czynników osobowościowych (Dörnyei 2006).

Pięcioczynnikowy Model Osobowości zawiera pięć niezależnych cech, zwanych też wymiarami, które opisują każdego człowieka bez względu na język czy kulturę, oddając jego osobowość na wysokim poziomie abstrakcji (Costa i McCrae 2017). Natężenie każdej cechy można zmierzyć i opisać na skali (np. 1–20), która tworzy dwa przeciwne bieguny danego wymiaru (niskie i wysokie natężenie danej cechy), zaś każdy z wymiarów zawiera sześć czynników niższego rzędu. Na cechy główne osobowości składają się (por. rys. 1):

- ➔ *otwartość na doświadczenia* (*openness to experience* – O) – cecha, która odnosi się do poszukiwania nowości i różnorodności. Wiąże się ona z wyobraźnią, wrażliwością na estetykę, upodobaniem nowinek, plastycznością poznawczą i liberalnymi poglądami (Sutin i in. 2019). Osoby otwarte mają rozległe zainteresowania, są kreatywne i poszukują urozmaicenia oraz nowych doznań. Z kolei osoby zamknięte wybierają rutynę i swojskość, ceniąc sobie tradycyjne wartości;
- ➔ *sumiennosc* (*conscientiousness* – C) – łączy się z przestrzeganiem norm społecznych, które wymagają kontrolowania impulsów, planowania i odraczania nagrody (Roberts i in. 2009). Dlatego też osoby ugodowe charakteryzują się wysokim stopniem samodyscypliny, skrupulatności i zorganizowania; podczas gdy ich przeciwieństwo, osoby o niskim poziomie sumiennosci, są niedbałe, ale też łatwo podejmują trudne decyzje;
- ➔ *ekstrawersja* (*extraversion* – E) – oznacza tendencję do odczuwania pozytywnych emocji w połączeniu z życzliwością, aktywnością i pewnością siebie (John i in. 2008). Ekstrawertycy mają dużą potrzebę stymulacji, są spontaniczni, pełni entuzjazmu i sympatyczni. Natomiast osoby z niskim poziomem tej cechy, czyli introwertycy, wykazują się dużą rezerwą w kontaktach społecznych, preferując wewnętrzne przeżycia;
- ➔ *ugodowość* (*agreeableness* – A) – odnosi się do różnic w stosunku do związków interpersonalnych, od prospołecznej orientacji po antagonizm (John i Srivastava 1999). Osoby wysokougodowe charakteryzują się wysokim poziomem altruizmu, dobroci, ciepła i szczodrości, co zjednuje im sympatię innych (Graziano i Tobin 2017). Natomiast osoby z niskim poziomem tej cechy bywają podejrzliwe, swarliwe i skłonne do dbania o własne interesy;
- ➔ *neurotyczność* (*neuroticism* – N) – uogólniona tendencja do odczuwania negatywnych emocji, takich jak strach, smutek, zażenowanie, gniew, poczucie winy czy odraza (Costa i McCrae 1992). Osoby z wysokim poziomem tej cechy są wrażliwe na trudności oraz podatne na stres w wyniku braku umiejętności kontrolowania impulsów emocjonalnych. Z drugiej strony, niski poziom tej cechy wiąże się ze stabilnością emocjonalną, odpornością na stres i trudne emocje.

Model ten, w skrócie zwany OCEAN lub CANOE (akronimy złożone z pierwszych liter nazw cech po angielsku), służy nie tylko lepszemu zrozumieniu różnic pomiędzy ludźmi, ale także przewidywaniu ich zachowań w różnych dziedzinach życia.

Rys. 1. Wielka Piątka



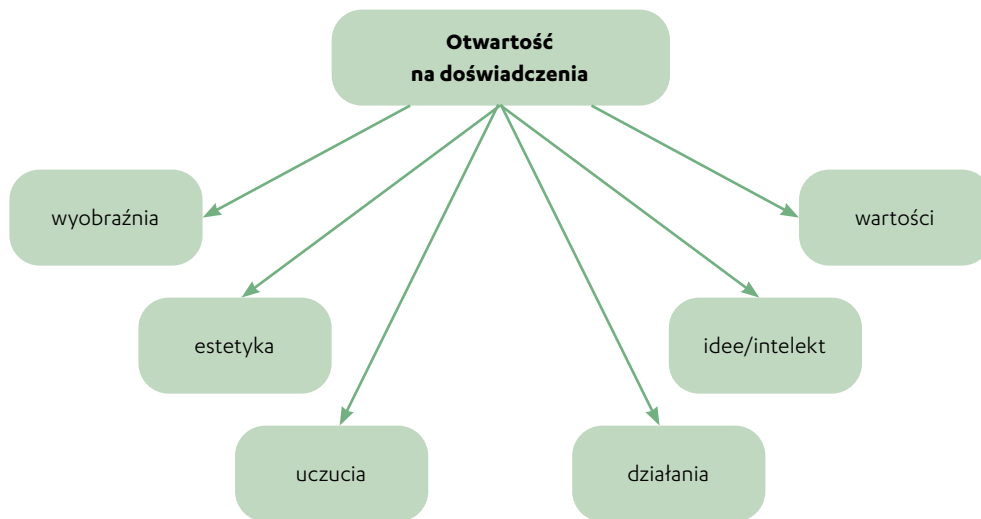
Źródło: opracowanie własne.

Otwartość na doświadczenia

Spośród pięciu wyżej wymienionych cech *otwartość na doświadczenia* wydaje się najbardziej kontrowersyjna. Obejmuje ona obszerny zasięg zachowań, nastawień czy zainteresowań powiązanych z poszukiwaniem nowości i różnorodności (McCrae i Costa 1997). Tę wielowymiarowość najlepiej obrazują czynniki/aspekty niższego rzędu (*facets*), wchodzące w skład otwartości (rys. 2 poniżej), tj.:

- ➔ *wyobraźnia* powiązana z ekspresyjną imaginacją i marzeniami na jawie, które są podstawą kreatywności i umiejętności badania otaczającego świata poza jego rzeczywistymi ramami (Connelly i in. 2014). Dzięki temu otwarta osoba potrafi zmieniać otoczenia oraz zyskuje kontrolę nad swym życiem. Jednak wyobraźnia ma też swoje ciemne strony, kiedy świat wewnętrzny bierze górę nad światem realnym, a interakcje społeczne przestają mieć znaczenie (Sánchez-Bernardos i in. 2015), co może prowadzić do depresji;
- ➔ *estetyka*, czyli głęboki podziw dla piękna, który nie musi łączyć się z talentem artystycznym, ale ma związek z wrażliwością na poezję, muzykę i sztukę. Objawia się ona potrzebą kolekcjonowania sztuki, rozkoszowaniem się gustownymi rzeczami, pięknym piśmem czy przekonaniem, że rząd powinien wspierać sztukę (McCrae i Costa 2003). Wrażliwość na piękno zapewnia szereg przeżyć emocjonalnych, od zwykłej przyjemności przez „dreszcze estetyczne” do trwogi i ekstazy mistycznej (McCrae 2007). Dowiedziono, że wrażliwość ta powiązana jest ze znacznymi korzyściami zdrowotnymi w postaci ograniczenia zgonów z powodu zatrzymania akcji serca czy stanu zapalnego (Sutin 2017);
- ➔ *uczucia*, czyli wrażliwość na własne emocje. Umiejętność ta łączy się z przetrwaniem i długowiecznością, ponieważ niski poziom świadomości emocjonalnej wiedzie do różnorodnych zachorowań generowanych przez mechanizmy psychologiczne, behawioralne, społeczne lub poznawcze (Jonassaint i in. 2007). Jednak wysoki poziom wrażliwości emocjonalnej (zwłaszcza u kobiet) łączyć się też może z poczuciem dezorientacji czy zagubienia, połączonym z wahaniami nastroju lub lękiem (Nekljudova 2019);
- ➔ *działania*, jako przeciwieństwo sztywności, to chęć wypróbowywania nowych rzeczy lub też uogólniona preferencja nowości, czyli żądza wrażeń, tendencja do eksploracji, poszukiwania i zadawania pytań, w połączeniu z głębią procesowania i umiejętnościami rozważania (Goćłowska i in. 2019). Dzięki takim zdolnościom osoby otwarte cieszą się lepszym zdrowiem psychicznym i fizycznym, ponieważ charakteryzuje je aktywne zachowanie pomagające im czuć się szczęśliwymi, w przeciwieństwie do osób zamkniętych, które mają tendencję do chorowania na depresję (Chioqueta i Stiles 2005);
- ➔ *idee* (intelekt) odnoszą się do ciekawości intelektualnej oraz zainteresowania rozważaniami. Osoba obdarzona wysokim poziomem tego czynnika nie tylko łatwiej przetwarza informacje i eksploruje środowisko, ale też angażuje się w aktywności pogłębiające niezależność intelektualną (Wainwright i in. 2008), co jest dla niej źródłem przyjemności. Wysoki poziom tego czynnika związany jest z różnymi korzyściami zdrowotnymi, (np. z ochroną przed zgonem spowodowanym chorobami kardiologicznymi) czy z pomyślnym starzeniem się (Gregory i in. 2010). Ograniczona ciekawość osób zamkniętych, nawet bardzo inteligentnych, powiązana jest ze zredukowanymi zasobami zdrowotnymi;
- ➔ *wartości*, czyli gotowość na zmianę poglądów społecznych, politycznych bądź religijnych, oznacza otwartość i zdolność refleksji nad różnymi możliwościami, jaki i szacunek dla różnorodności (McCrae i Costa 2003). O ludziach z wysokim poziomem wartości mówi się, że są liberalni bądź nonkonformistyczni, gdyż potrafią przyznać, że koncepcja dobra i zła jest względna. Z kolei osoby o niskim natężeniu tego czynnika (tzw. twardogłowi) mają tendencję do zachowywania stabilizacji i bezpieczeństwa, akceptują autorytety i chronią tradycję. W ich przypadku poziom śmiertelności jest niższy (Jonassaint i in. 2007), choć osoby z wysokim poziomem wartości mają tendencję do pomyślnego starzenia się w odniesieniu do codziennego funkcjonowania i pamięci (Gregory i in. 2010).

Rys. 2. Czynniki niższego rzędu otwartości na doświadczenia



Źródło: opracowanie własne.

Ogólnie rzecz biorąc, *otwartość na doświadczenia* bezpośrednio łączy się z niezależnością, która odnosi się do różnych aspektów życia. W sferze behawioralnej utożsamiana jest z gadatliwością, towarzyskością, otwartą postawą społeczną i asertywnością. Osoby o wysokim poziomie tej cechy mają poczucie humoru, interesują się nowymi technologiami, zajęciami intelektualnymi i fizycznymi, praktyki religijne natomiast ich nie pociągają. Ich kreatywność wzrasta, gdy wykonują zadania, których wynik jest nieokreślony, a ocena zewnętrzna – pozytywna. Ich zachowanie cechuje ponadto niestałość wywołana potrzebą wszechstronności, co silnie kontrastuje z nastawieniem na przestrzeganie tradycji u osób zamkniętych charakteryzujących się zachowaniem, które można nazwać nudnym, uległym, nadmiernie kontrolowanym czy opornym (Sutin 2017).

W odniesieniu do emocji otwartość oznacza umiejętność rozpoznawania i regulowania własnych oraz cudzych uczuć. Niestety jest to miecz obosieczny, ponieważ często doprowadza do irracjonalnego myślenia, a w skrajnych przypadkach – do niezdolności oddzielania faktów od fikcji lub problemów z właściwą interpretacją ważnych bodźców (Carter i in. 2018). Niemniej elastyczny mózg osób otwartych umożliwia regulację negatywnych uczuć, jak i zintensyfikowanie pozytywnych emocji, podczas gdy osoby zamknięte wolą ignorować silne uczucia, gdyż wywołują w nich skrępowanie (Lee-Baggley i in. 2005).

W sferze społecznej wysoka otwartość oznacza umiejętność nawiązywania licznych kontaktów, zwłaszcza z osobami równie otwartymi, gdyż towarzystwo osób zamkniętych wydaje się im nudne (Cuperman i Ickes 2009). Relacje społeczne często obejmują osoby innej płci czy rasy, mieszkające daleko, stąd też bezpośredni kontakt bywa rzadszy (Laakasuo i in. 2017), choć należy przyznać, że osobom otwartym nie bardzo zależy na pogłębianiu już zdobytych kontaktów. Jednakże ich więź z najbliższymi jest silna, wiedzona potrzebą porozumienia i identyfikowania się z nimi. Osoby zamknięte mają podobnie silne kontakty z bliskimi, choć łatwo nie nawiązują znajomości, a w konfliktach interpersonalnych często stosują strategię pasywno-agresywną, unikając bezpośredniej konfrontacji.

Cecha otwartości ma wielkie znaczenie w sferze poznawczej, łącząc się z ciekawością, wielostronnością, jak i myśleniem dywergencyjnym, czyli wychodzącym poza utarte schematy. Dzięki temu otwarte osoby potrafią twórczo rozwiązywać problemy i generować oryginalne pomysły, zwłaszcza przy wysokim poziomie inteligencji, co daje dobre rezultaty

szczególnie w sferze akademickiej. Potrafią one stosować odpowiednie strategie uczenia się w zależności od sytuacji, kierując się własnymi preferencjami opartymi na różnorodności, ciekawości intelektualnej bądź niezależnym osądzie (Marcela 2015). W dążeniu do niezależności intelektualnej oraz kreatywności osoby te wykazują wysokie aspiracje akademickie wsparte krytycznym myśleniem oraz dogłębnym i konstruktywnym uczeniem się ukierunkowanym na znaczenie (Bidjerano i Dai 2007). Takie podejście jest szczególnie przydatne na początku edukacji, gdyż na dalszych etapach większy poziom otwartości może skutecznie zaburzyć drogę do osiągnięć naukowych. Paradoksalnie na skutek usilnego zaspokajania potrzeby różnorodności i ciekawości otwarci uczniowie/studenci często zmieniają zainteresowania i ukierunkowanie, co może zakłócić kontynuowanie jednolitego programu edukacyjnego (Trapmann i in. 2007). Na tym tle niski poziom otwartości (zamknięcie, kojarzone także ze sztywnością) może prowadzić do znacznie lepszych efektów edukacyjnych, a wynikające z niego przymioty, takie jak praktyczność, organizacja i spójność, są pożądane w trybie edukacji formalnej, gdyż umożliwiają regularne i stałe poszerzanie wiedzy.

Stąd też, jak się okazuje, wysoka otwartość może stanowić czynnik zakłócający naukę. Jej związek z wynikami nauczania jest bowiem stosunkowo umiarkowany (Woo i in. 2015), co może wskazywać na fakt, że pomimo zdolności otwarci uczniowie szybko nudzą się na lekcji, jeśli ich potrzeby różnorodności i ciekawości nie zostaną zaspokojone. Można sądzić, że aby utrzymać ich motywację na wysokim poziomie, należałoby zapewnić stałą stymulację intelektualną i estetyczną, która dostarczy różnych wrażeń natury poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Oznacza to, że pomimo swojego wielkiego potencjału, nie każdy otwarty uczeń odniesie sukces w procesie edukacji formalnej.

Otwartość na doświadczenia a nauka języka obcego

Wydaje się, że wysoka otwartość na doświadczenia jest pożądaną cechą w procesie akwizycji języka obcego. Intelpekt powiązany z umiejętnościami werbalnymi i uczenia się (Dörnyei i Ryan 2015), jako podstawa rozwoju zdolności poznawczych w języku ojczystym, stanowi wsparcie dla początkowego rozwoju kompetencji w języku obcym (Kormos 2013). Dodatkowym atutem jest większa zdolność do implicytnego (domyślnego) uczenia się wzorców językowych, która może być szczególnie przydatna w nauce języka obcego. Stanowi ona formę głębokiego uczenia się (Schumann 1994), indukującą różne afektywne, kognitywne i społeczne doświadczenia, którym łatwo sprostać osoby z wysokim poziomem ciekawości, zaangażowania i tolerancji wieloznaczności (por. artykuł Brygidy Liki w tym tomie). Choć na początku procesu akwizycji otwarci uczniowie potrzebują wsparcia, wraz z rosnącym opanowaniem języka stają się oni bardziej niezależni, samodzielnie korzystając ze swoich korzystnych cech osobowości na drodze do sukcesu. Właśnie ta zdolność do regulowania procesu uczenia się pozwala im sprostać wymogom procesu akwizycji języka obcego, z jego różnorodnymi wyzwaniami (Baker 2006). Kontrolowanie emocji, nawet tych negatywnych w postaci wszechobecnego lęku językowego (Piechurska-Kuciel 2008), szeroki i zróżnicowany wachlarz zdolności poznawczych łączących się z efektywnym uczeniem się i kreatywnością, wraz z otwarciem na kontakty społeczne z osobami pochodzącymi z innych kultur – wydają się wskazywać na to, że otwartość stanowi jedną z podstawowych wartości identyfikowanych w efektywnym procesie akwizycji języka obcego. Ciekawość intelektualna stymuluje uczenie się (Pourfeiz 2015), generując zainteresowanie obcą kulturą i językiem. Inteligencja i kreatywność poznawcza ułatwiają przyswojenie nawet najbardziej skomplikowanych struktur. Co więcej, wyższa kompetencja komunikacyjna powiązana jest z większą percepcją zmysłową i adaptacją fonetyczną otwartych uczniów. Wspomagani wyobraźnią potrafią oni umiejętnie korzystać z dwóch typów zasobów, które mają znaczną rolę w naturalnej rozmowie. Po pierwsze, umieją tworzyć trafne teorie umysłu partnera konwersacyjnego, a po drugie, lepiej rozumieją różnice pomiędzy aspektami dyskursu, takimi jak styl czy wymowa (Lewandowski i Jilka 2019).

Dotychczas przeprowadzone badania empirycznie wskazują na kluczową rolę otwartości jako wymiaru osobowości o najbardziej istotnym wpływie na proces akwizycji języka, choć nie bez pewnych zastrzeżeń (Piechurska-Kuciel 2020). Większość z nich dowodzi, że pewien poziom tej cechy jest konieczny do osiągnięcia sukcesu w uczeniu się wielu języków obcych (Dewaele i Botes 2019). Przejawia się on w biegłości językowej, która jest nierozdzielnie związana z wysokim poziomem tej cechy (Ożańska-Ponikwia i Dewaele 2012; Ożańska-Ponikwia 2018; Shirdel i Naeini 2018), ugruntowanej w autonomicznym uczeniu się (Ueki i Takeuchi 2013). Dzięki takiemu podejściu do nauki języka obcego proces uczenia się staje się dla otwartych osób stymulujący i istotny osobiście (Zohoorian i in. 2018). Biorąc pod uwagę ich uzdolnienia językowe (Biedroń 2011), nie dziwi więc, że osoby otwarte często czerpią przyjemność z wyzwań, które stawia przed nimi akwizycja języka obcego, co w efekcie pozwala im wiele osiągać. Zatem logiczny wydaje się związek otwartości z gotowością komunikacyjną w języku obcym (Oz 2014; Khany i Nejad 2016), jak i z intelektem (Šafranji i Katić 2019), co wynika z wpływu otwartości na osąd własnych kompetencji komunikacyjnych i na lęk językowy (Piechurska-Kuciel 2018). Otwarty uczeń chętnie się komunikuje w języku obcym, wierzy w swoje kompetencje (Khany i Ghoreyshi 2013), a przy tym doświadcza niższego lęku przed mówieniem (Babakhouya 2019; Vural 2019). Nie dziwi też dobra wymowa u osób otwartych na doświadczenia (Jilka 2009). Przywołane badania potwierdzają istotną przewagę poznawczą uczniów z wysoką otwartością na doświadczenia, która odpowiada za łatwość uczenia się języków, nawet w obliczu zakłóceń emocjonalnych (Miller i Godfroid 2020). Głębski i złożony charakter procesu akwizycji języka obcego przez osoby otwarte charakteryzuje się specyficznymi strategiami dopracowania, zarządzania czasem i środowiskiem dla własnych potrzeb (Ghyasi i in. 2013), jak i poszukiwaniem wzorców oraz tworzeniem słów kluczowych (Jackson 2018), co daje bezpośrednio i szybkie efekty w nauce. Niemniej warto pamiętać, że sukces w długotrwałym procesie akwizycji języka osób otwartych na doświadczenia łączy się ze stałą stymulacją intelektualną i osobistym zaangażowaniem ucznia.

Działania pedagogiczne

Jak widać, osobowość może mieć wielkie znaczenie w procesie akwizycji języka obcego. W klasie jest jednak wielu uczniów, a każdy z nich jest inny. Co więcej, sam nauczyciel też ma swój profil osobowościowy, a to może sprawiać, że łatwiej mu odpowiadać na potrzeby uczniów o podobnym natężeniu cech. Dlatego przede wszystkim warto się zastanowić nad własnym profilem osobowościowym, żeby móc odnieść swoje potrzeby do potrzeb innych osób. Sprawdzić go można na stronie bigfive-test.com/pl, gdzie znajduje się dostęp do darmowego testu w języku polskim, którego wykonanie zajmuje około 10 minut. Na zakończenie można otrzymać omówienie natężenia każdej cechy oraz ich sześciu czynników niższego rzędu. Świadomość własnych mocnych i słabych stron stanowi punkt wyjściowy do prowadzenia efektywnej pracy pedagogicznej z uczniami o podobnych i zupełnie innych profilach osobowościowych.

Wydaje się oczywiste, że każdy uczeń ma inny poziom otwartości (nie uwzględniając pozostałych cech), warto jednak zastanowić się nad wprowadzeniem interwencji pedagogicznych, które mogą być pomocne nie tylko uczniom z wysokim natężeniem otwartości, ale też tym z niskim, ponieważ obie skrajności wyraźnie rzutują na proces edukacyjny. Wysoka otwartość na doświadczenia stanowi duży atut w nauce języka obcego ze względu na związek z inteligencją i kreatywnością, które w znaczny sposób ułatwiają jego akwizycję. Z kolei niska otwartość, pomimo swoich – wydawałoby się – licznych wad, wiąże się z cechami, które także mogą być cenne w procesie aktywności: brak impulsywności czy też przywiązanie do rutyny, która często występuje na lekcji. Jednak najważniejsza wydaje się systematyczność w osiąganiu celów, która może okazać się kluczowa w wieloletnim procesie uczenia się języka. Oznacza to, że w swoich interwencjach pedagogicznych nauczyciel powinien skupiać się na wydobywaniu korzystnych zachowań powiązanych z wysoką i niską otwartością,

jak i tłumić zachowania negatywne powiązane z tymi skrajnościami. Należy mieć na względzie fakt, że rolą nauczyciela nie jest zmiana profilu osobowościowego ucznia, ale najlepsze wykorzystanie jego potencjału do nauki języka obcego.

Należy sądzić, że zarówno uczniowie o wysokim, jak i niskim poziomie otwartości odniosą korzyści poznawcze, mając dostęp do różnorodnych mediów w klasie: artykułów z gazet, internetu czy filmów (Yang i Chen 2007). Dzięki temu będą uwrażliwieni na urozmaicone, a nawet sprzeczne poglądy i wartości, co ma szczególną wagę w zapoznawaniu uczniów z różnymi normami kulturowymi bądź zachowaniami (Levy 2007). Takie podejście nabiera szczególnego znaczenia w tworzeniu kompetencji międzykulturowej – celu edukacji ogólnej, który także stanowi priorytet w nauczaniu języka obcego (Komorowska 2006). Jest to również jeden z celów określonych w umiejętnościach szczegółowych podstawy programowej kształcenia ogólnego. Opis wielu praktycznych zadań rozwijających tego typu kompetencje znaleźć można w tomie Tammy Gregersen i Petera MacIntyre, pt. *Optimizing language learners nonverbal behavior: From tenet to technique* (2017).

Efektywne nauczanie języka może ponadto uwzględniać wprowadzanie elementów sztuki na lekcjach, dzięki czemu uczniowie będą mogli rozwijać swoje zdolności powiązane z aspektami otwartości niższego rzędu – estetyką i wyobraźnią. Działania te wykorzystuje się do podniesienia poziomu świadomości własnych emocji u uczniów (MacIntyre i Gregersen 2012). Wśród tego typu aktywności można wymienić takie interwencje, jak: opisywanie i omawianie dzieł malarskich, np. *Trwałość pamięci* Salvadora Dalego, *Krzyk* Edvarda Muncha czy *Gwiaździsta noc* Vincenta van Gogha.

Poza tym warto też wziąć pod uwagę wprowadzanie strategii ekstensywnego czytania dzieł literackich dostosowanych do poziomu językowego ucznia (*graded readers*), np. *The legends of Sleepy Hollow* czy *Rip Van Winkle*. Można je pobrać jako tradycyjne książki lub audiobooki ze stron szeregu wydawców. Warto także sięgnąć po sprawdzone techniki rozwijające świadomość emocjonalną, które od lat cieszą się wielkim powodzeniem, jak te z pozycji *Caring and sharing in the foreign language class* (Moskowitz 1991). Aktywności tego typu dodatkowo uwrażliwiają na nowości i rozwijają ciekawość intelektualną.

Kolejnym krokiem wspomagającym rozwijanie otwartości jest wprowadzenie treningu uważności (van den Hurk i in. 2011). Dzięki niemu można ćwiczyć kontrolowanie emocji i utrzymywanie uwagi w trakcie wykonywania zadania. Wydaje się to szczególnie ważne w odniesieniu do uczniów z wysokim poziomem otwartości na doświadczenia, którzy szybko się rozpraszają, jeśli zadanie nie jest wystarczająco atrakcyjne (nie dotyczy ich osobiście bądź nie leży w kręgu ich zainteresowań). Wobec tego nauczyciel powinien również zadbać, aby proces nauczania był autentyczny i nawiązywał do realiów życia ucznia (Gregersen i MacIntyre 2014).

Na koniec warto podkreślić, że otwarci uczniowie mają tendencję do szybkiej utraty zainteresowania przebiegiem lekcji, dlatego różnorodność jest konieczna. Ma to sens, gdy zarówno ci otwarci, jak i ci zamknięci na doświadczenia mają świadomość celu każdej aktywności, gdyż dzięki temu otwarci uczniowie utrzymają uwagę, a zamknięci łatwiej systematyzują organizację planu uczenia się. Różnorodność można też wprowadzać, zmieniając konfigurację grup oraz typów zadań, np. dzięki współpracy w projektach, które wymagają dużej niezależności. Pozwala to zamkniętym uczniom ćwiczyć autonomię w bezpiecznym kontekście, a otwartym – zaspokajając potrzebę ciekawości, różnorodności i interakcji społecznych.

Podsumowanie

Reasumując, osobowość wciąż stanowi fascynujący temat badań społecznych, niezmiennie dostarczając nowych, czasem nawet sprzecznych informacji. Z uwagi na jej związek z wieloma aspektami życia, takimi jak szczęście, jakość związku czy satysfakcja z pracy, jak i z licznymi czynnikami sytuacyjnymi i społecznymi, warto znać własne i cudze ograniczenia oraz możliwości. Każda z pięciu cech osobowości ma swoje dobre i złe strony, niemniej

doświadczenia życiowe oraz kontekst społeczny sprawiają, że każdy człowiek jest niezwykle i niepowtarzalny. Także otwartość na doświadczenia ucznia, postrzegana jako cecha pozytywna w procesie akwizycji języka obcego, może przysparzać kłopotów, głównie wychowawczych, u nauczyciela z kolei – problemów z wytrwaniem w codziennej rutynie zawodowej. Niemniej samopoznanie i wiedza na temat zdolności oraz wad swoich i innych ludzi, w tym uczniów, przyczynia się zarówno do znacznie efektywniejszego nauczania, jak i wzrostu satysfakcji z pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Abele, A.E., Hauke, N., Peters, K., Louvet, E., Szymkow, A., Duan, Y. (2016), *Facets of the fundamental content dimensions: Agency with competence and assertiveness – Communion with warmth and morality*, [w:] „Frontiers in Psychology”, nr 7, <frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01810/full>, [dostęp 17.03.2020].
- Allport, G.W. (1961), *Pattern and growth in personality*, Nowy Jork: Holt, Rinehart and Winston.
- Babakhouya, Y. (2019), *The Big Five personality factors as predictors of English language speaking anxiety: A cross-country comparison between Morocco and South Korea*, „Research in Comparative and International Education”, nr 14, <journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745499919894792>, [dostęp 3.01.2020].
- Baker, C. (2006), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bidjerano, T., Dai, D.Y. (2007), *The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies*, „Learning and Individual Differences”, nr 17(1), s. 69–81.
- Biedroń, A. (2011), *Personality factors as predictors of foreign language aptitude*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 1(4), s. 467–489.
- Carter, N.T., Miller, J.D., Widiger, T.A. (2018), *Extreme personalities at work and in life*, „Current Directions in Psychological Science”, nr 27(6), s. 429–436.
- Chioqueta, A.P., Stiles, T.C. (2005), *Personality traits and the development of depression, hopelessness, and suicide ideation*, „Personality and Individual Differences”, nr 38(6), s. 1283–1291.
- Connelly, B.S., Ones, D.S., Davies, S.E., Birkland, A. (2014), *Opening up openness: A theoretical sort following critical incidents methodology and a meta-analytic investigation of the trait family measures*, „Journal of Personality Assessment”, nr 96(1), s. 17–28.
- Costa, P.T., McCrae, R. (2017), *The NEO inventories as instruments of psychological Theory*, [w:] T.A. Widiger (red.), *The Oxford Handbook of the Five Factor Model*, Nowy Jork: Oxford University Press, s. 11–38.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992), *Manual for the revised NEO Personality Inventory (NEO-PIR) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cuperman, R., Ickes, W. (2009), *Big Five predictors of behavior and perceptions in initial dyadic interactions: Personality similarity helps extraverts and introverts, but hurts „disagreeables”*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 97(4), s. 667–684.
- Dewaele, J.-M., Botes, E. (2019), *Does multilingualism shape personality? An exploratory investigation*, „International Journal of Bilingualism”, nr 24(4), s. 811–823.
- Dörnyei, Z. (2006), *Individual differences in Second Language Acquisition*, „AILA Review”, nr 19, s. 42–68.
- Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*, Nowy Jork; Londyn: Routledge.

- Funder, D.C. (2001), *Personality*, „Annual Review of Psychology”, nr 52(1), s. 197–221.
- Ghyasi, M., Yazdani, M., Farsani, M.A. (2013), *The relationship between personality types and self-regulated learning strategies of language learners*, „International Journal of Applied Linguistics and English Literature”, nr 2(4), s. 74–82.
- Gocłowska, M.A., Ritter, S.M., Elliot, A.J., Baas, M. (2019), *Novelty seeking is linked to openness and extraversion, and can lead to greater creative performance*, „Journal of Personality”, nr 87(2), s. 252–266.
- Graziano, W.G., Tobin, R.M. (2017), *Agreeableness and the Five Factor Model*, [w:] *Oxford library of psychology. The Oxford Handbook of the Five Factor Model*, Nowy Jork: Oxford University Press, s. 105–132.
- Gregersen, D.T., MacIntyre, D.P. (2014), *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*, Bristol: Multilingual Matters.
- Gregersen, D.T., MacIntyre, D.P. (2017), *Optimizing language learners nonverbal behavior: From tenet to technique*, Bristol: Multilingual Matters.
- Gregory, T., Nettelbeck, T., Wilson, C. (2010), *Openness to experience, intelligence, and successful ageing*, „Personality and Individual Differences”, nr 48(8), s. 895–899.
- Hampson, S.E. (2012), *Personality processes: Mechanisms by which personality traits „get outside the skin”*, „Annual Review of Psychology”, nr 63, s. 315–339.
- Jackson, D.O. (2018), *The potential relationship between openness and explicit versus implicit L2 knowledge*, „Journal of Psycholinguistic Research”, nr 48(2), s. 289–306.
- Jarmuż, S., Lach, Ł. (2007), *Metacecha a struktura czynnikowa kwestionariusza NEO-FFI*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 50(3), s. 303–317.
- Jilka, M. (2009), *Personality and pronunciation talent in second language acquisition*, [w:] G. Dogil, S.M. Reiterer (red.), *Language Talent and Brain Activity*, Berlin, Nowy Jork: Mouton de Gruyter, s. 17–66.
- John, O.P., Naumann, L.P., Soto, C.J. (2008), *Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues*, [w:] O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (red.), *Handbook of Personality: Theory and Research (3rd ed.)*, Nowy Jork: Guilford Press, s. 114–158.
- John, O.P., Srivastava, S. (1999), *The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*, [w:] O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (red.), *Handbook of personality: Theory and research*, Nowy Jork: Guilford Press, s. 102–138.
- Jonassaint, C.R., Boyle, S.H., Williams, R.B., Mark, D.B., Siegler, I.C., Barefoot, J.C. (2007), *Facets of openness predict mortality in patients with cardiac disease*, „Psychosomatic Medicine”, 69(4), s. 319–322.
- Khany, R., Ghoreyshi, M. (2013), *The nexus between Iranian EFL students' Big Five personality traits and foreign language speaking confidence*, „European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings”, nr 2(2s), s. 601–611.
- Khany, R., Nejad, A.M. (2016), *L2 willingness to communicate, openness to experience, extraversion, and L2 unwillingness to communicate: The Iranian EFL context*, „RELC Journal”, nr 48(2), s. 241–255.
- Komorowska, H. (2006), *Intercultural competence in ELT syllabus and materials design*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, VIII, s. 59–81.
- Kormos, J. (2013), *New conceptualizations of aptitude in second language attainment*, [w:] G. Granena, M.H. Long (red.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*, Amsterdam: John Benjamins Publishers, s. 131–152.
- Laakasuo, M., Rotkirch, A., Berg, V., Jokela, M. (2017), *The company you keep: Personality and friendship characteristics*, „Social Psychological and Personality Science”, nr 8(1), s. 66–73.
- Lee-Baggley, D., Preece, M., DeLongis, A. (2005), *Coping with interpersonal stress: Role of big five traits*, „Journal of Personality”, nr 73(5), s. 1141–1180.

- Levy, M. (2007), *Culture, culture learning and new technologies: Towards a pedagogical framework*, „Language Learning & Technology”, nr 11(2), s. 104–127.
- Lewandowski, N., Jilka, M. (2019), *Phonetic convergence, language talent, personality and attention*, „Frontiers in Communication”, nr 4(18), <frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2019.00018/full>, [dostęp 16.01.2020].
- MacIntyre, P., Gregersen, T. (2012), *Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning*, [w:] S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.), *Psychology for language learning*, Palgrave Macmillan, s. 103–118.
- Marcela, V. (2015), *Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 174, s. 3473–3478.
- McCrae, R.R. (2007), *Aesthetic chills as a universal marker of openness to experience*, „Motivation and Emotion”, nr 31(1), s. 5–11.
- McCrae, R.R. (2009), *The physics and chemistry of personality*, „Theory & Psychology”, nr 19(5), s. 670–687.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1995), *Trait explanations in personality psychology*, „European Journal of Personality”, nr 9(4), s. 231–252.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1997), *Conceptions and correlates of openness to experience*, [w:] R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs (red.), *Handbook of Personality Psychology*, San Diego: Academic Press, s. 825–847.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (2003), *Personality in adulthood: A Five-factor Theory perspective*, Nowy Jork–Londyn: Guilford Press.
- Miller, Z.F., Godfroid, A. (2020), *Emotions in incidental language learning: An individual differences approach*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 42(1), s. 115–141.
- Moskowitz, G. (1991), *Caring and sharing in the foreign language class*, Rowley, Mass: HarperCollins Publishers.
- Nekljudova, S.V. (2019), *Six aspects of openness to experience*, „Journal of Psychology and Clinical Psychiatry”, nr 10(10), s. 78–81.
- Oz, H. (2014), *Big Five personality traits and willingness to communicate among foreign language learners in Turkey*, „Social Behavior & Personality: an international journal”, nr 42(9), s. 1473–1482.
- Ożańska-Ponikwia, K. (2018), *Personality and Emotional Intelligence in second language learning*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ożańska-Ponikwia, K., Dewaele, J.-M. (2012), *Personality and L2 use: The advantage of being openminded and self-confident in an immigration context*, „EUROSLA Yearbook”, nr 12(1), s. 112–134.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008), *Language anxiety in secondary grammar school students*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Piechurska-Kuciel, E. (2018), *Openness to experience as a predictor of L2 WTC*, „System”, nr 72, s. 190–200.
- Piechurska-Kuciel, E. (2020), *Big Five in SLA*, Heidelberg: Springer.
- Pourfeiz, J. (2015), *Exploring the relationship between global personality traits and attitudes toward foreign language learning*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 186, s. 467–473.
- Roberts, B.W., Jackson, J.J., Fayard, J.V., Edmonds, G., Meints, J. (2009), *Conscientiousness*, [w:] M.R. Leary, R.H. Hoyle (red.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*, Nowy Jork: The Guilford Press, s. 369–381.
- Šafran, J., Katić, M. (2019), *Five personality traits and willingness to communicate*, „Andragogija”, nr 65(1), s. 69–81.
- Sánchez-Bernardos, M.L., Hernández Lloreda, M.J., Avia, M.D., Bragado-Alvarez, C. (2015), *Fantasy proneness and personality profiles*, „Imagination, Cognition and Personality”, nr 34(4), s. 327–339.

- Schumann, J.H. (1994), *Where is Cognition?: Emotion and cognition in Second Language Acquisition*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 16(2), s. 231–242.
- Shirdel, T., Naeini, M.B. (2018), *The relationship between the Big Five personality traits, crystallized intelligence, and foreign language achievement*, „North American Journal of Psychology”, nr 20(3), s. 519–528.
- Sutin, A.R. (2017), *Openness* [w:] T.A. Widiger (red.), *Oxford Library of Psychology. The Oxford Handbook of the Five Factor Model*, Nowy Jork: Oxford University Press, s. 83–104.
- Sutin, A.R., Stephan, Y., Luchetti, M., Terracciano, A. (2019), *Five-factor model personality traits and cognitive function in five domains in older adulthood*, „BMC Geriatrics”, nr 19(1), <bmcgeriatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12877-019-1362-1>, [dostęp: 20.01.2020].
- Terracciano, A., McCrae, R.R., Hagemann, D., Costa, P.T. (2003), *Individual difference variables, affective differentiation, and the structures of affect*, „Journal of Personality”, nr 71(5), s. 669–703.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W., Schuler, H. (2007), *Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university*, „Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology”, nr 215(2), s. 132–151.
- Ueki, M., Takeuchi, O. (2013), *Forming a clearer image of the ideal L2 self: The L2 motivational self-system and learner autonomy in a Japanese EFL context*, „Innovation in Language Learning and Teaching”, nr 7(3), s. 238–252.
- van den Hurk, P.A.M., Wiggins, T., Giommi, F., Barendregt, H.P., Speckens, A.E.M., van Schie, H.T. (2011), *On the relationship between the practice of mindfulness meditation and personality – An exploratory analysis of the mediating role of mindfulness skills*, „Mindfulness”, nr 2(3), s. 194–200.
- Vural, H. (2019), *The relationship of personality traits with English speaking anxiety*, „Research in Educational Policy and Management”, nr 1(1), s. 55–74.
- Wainwright, M.A., Wright, M.J., Luciano, M., Geffen, G.M., Martin, N.G. (2008), *Genetic covariation among facets of openness to experience and general cognitive ability*, „Twin Research and Human Genetics: The Official Journal of the International Society for Twin Studies”, nr 11(3), s. 275–286.
- Widiger, T.A. (2017), *Introduction*, [w:] T.A. Widiger (red.), *The Oxford Handbook of the Five Factor Model*, Nowy Jork: Oxford University Press, s. 1–7.
- Woo, S.E., Saef, R., Parrigon, S. (2015), *Openness to experience*, [w:] J.D. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, Oxford: Elsevier, s. 231–235.
- Yamagata, S., Suzuki, A., Ando, J. i in. (2006), *Is the genetic structure of human personality universal? A cross-cultural twin study from North America, Europe, and Asia*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 90(6), s. 987–998.
- Yang, S.C., Chen, Y.-J. (2007), *Technology-enhanced language learning: A case study*, „Computers in Human Behavior”, nr 23(1), s. 860–879.
- Zohoorian, Z., Baghaei, P., Parikari, M. (2018), *On the interrelationships among undergraduate English foreign language learners' speaking ability, personality traits, and learning styles*, „Journal of Teaching English Language Studies”, nr 6(3), s. 65–86.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.

PROF. DR HAB. EWA PIECHURSKA-KUCIEL Specjalizuje się w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego jako obcego. Prowadzi seminaria magisterskie i doktorskie na Uniwersytecie Opolskim. Jej główne zainteresowania obejmują rolę afektu (lęk językowy, radość, gotowość komunikacyjna) oraz osobowość i jej związek z inteligencją emocjonalną w procesie akwizycji języka obcego. Opublikowała liczne artykuły, osiem tomów pod redakcją oraz trzy monografie w Polsce i za granicą.

Język jako narzędzie socjalizacji w wielokulturowej szkole

Teoretyczne i praktyczne paradygmaty

DOI: 10.47050/jows.2022.4.29-37

Uczenie się języków obcych jest bardzo istotne dla procesu socjalizacji. Nabiera wyjątkowego znaczenia zwłaszcza w wielokulturowej przestrzeni szkoły, kiedy do głosu dochodzą różnice kulturowe, tzw. symboliczna przemoc i różne poziomy kompetencji językowych. Czynniki te warunkują zachowania społeczne prowadzące do dialogu i tolerancji lub kulturowego egocentryzmu i braku otwartości na kulturową różnorodność.

Wielokulturowa szkoła w polskiej przestrzeni edukacyjnej już od wielu lat jest przedmiotem licznych opracowań teoretycznych, jak i praktycznych. Te pierwsze nie zawsze idą w parze ze szkolną rzeczywistością, jeśli nie są poparte badaniami empirycznymi. Liczne hasła otwartości, różnorodności i tolerancji w uczeniu się i nauczaniu języków obcych w literaturze na temat zagadnienia nie zawsze odzwierciedlają problemy głęboko zakorzenione w dydaktycznej pracy szkoły. Ta sfera kształcenia często pomija aspekty społeczno-kulturowe, a szczególnie uwarunkowania socjalizacyjne. Dotyczą one nie tylko mniejszości kulturowych (narodowych i etnicznych), ale także grupy dominującej, którą stanowią uczniowie polscy. Tematem niniejszego artykułu będą rozważania nad tolerancją, otwartością i różnorodnością w uczeniu się języków – w kontekście języka jako narzędzia socjalizacji. Obejmą one obie wyżej wymienione grupy uczniów z wyraźną dominacją obecności dzieci kulturowo „innych”. Ponadto podejmę próbę odpowiedzi na pytania związane z:

- ➔ zapobieganiem w polskiej szkole arbitralności kulturowej grupy dominującej (polscy uczniowie),
- ➔ dwujęzycznymi systemami kształcenia w związku z obecnością uczniów etnicznie i narodowościowo „innych”,
- ➔ zastąpieniem asymilacji szkolnej strategią wzajemnego wzbogacania (w tym językowego) uczniów kulturowo różnych, co służyć ma wzajemnej socjalizacji i edukacji dialogowej (Dobrowolska 2020: 282–294).

Poruszę również kwestię przemocy symbolicznej, która nieświadomie dokonuje się w wielokulturowej szkole, nawet przy realizacji haseł otwartości, różnorodności i tolerancji.

Uczenie się i nauczanie języków obcych a socjalizacja i kulturowa wzajemność

Uczenie się języków obcych przez dziecko w szkole oraz wszelkie towarzyszące mu warunki metodyczne wynikające z organizacji procesu nauczania (kompetencje nauczyciela, wykorzystanie środków dydaktycznych, wzbudzanie kreatywnej postawy ucznia i jego zaangażowania w poznanie języka) uzależnione są od stopnia socjalizacji pierwotnej. Jej źródłem jest rodzina, będąca pierwotnym środowiskiem wychowawczym. Polskie rodziny różnią się statusem społecznym

i ekonomicznym, co nie pozostaje bez wpływu na edukację szkolną dziecka. Stąd też hasło równości szans edukacyjnych związanych z „wyposażeniem” językowym dziecka, jego zasobów leksykalnych, zdolności werbalizacji zastanego świata i konstruktów językowych wydaje się bardziej teoretycznym paradygmatem i iluzją niż faktem. Społeczno-kulturowe różnice w środowiskach wychowawczych polskich rodzin mają swoje odzwierciedlenie w procesie dydaktycznym, w tym w stopniu aspiracji edukacyjnych i uczeniu się języków obcych. Sytuacja dziecka o bardzo ograniczonym kapitale rodzinnym, „która może okazać się rodzajem zwierciadła odbijającego materialno-ekonomiczne, społeczne i kulturowe warunki życia”, wyraźnie określa jego relacje rówieśnicze, kompetencje lingwistyczne, własną tożsamość, w tym często zaniżone poczucie własnej wartości (Segiet 2013: 78). Niski poziom kultury językowej rodziny, style wychowawcze (np. autorytarny, liberalny) determinują jakość przekazów językowych, sposób komunikacji interpersonalnej, a zatem kształtują ograniczone wzory przekazu i możliwości interpretacji świata.

Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2006) uznali bogactwo języka za wyznacznik statusu społecznego, a kategorię kapitału lingwistycznego za warunek nadawania znaczeń w opisie świata i jakości interakcji. Obowiązujący w szkole dyskurs, w przypadku dzieci o niskim kapitale lingwistycznym, staje się czynnikiem stratyfikującym, utrudniając tym samym społeczne integrowanie się i szkolne interakcje. Słabe zasoby językowe, blokady psychologiczne powodują trudności w uczeniu się języka rodzimego, nie mówiąc o uczeniu się języków obcych. Określają one poziom transmisji wiedzy, a zatem zdolność rozumienia, przyswajania i stosowanie jej w codziennych relacjach. Niski poziom transmisji wiedzy wyznaczany zdolnością rozumienia przekazów językowych jest przyczyną, ale także skutkiem niechęci uczenia się języka zarówno własnego, jak i języków obcych. Ograniczone kompetencje lingwistyczne utrudniają kontakty rówieśnicze stanowiące istotny element procesów socjalizacyjnych na poziomie szkoły.

Według niemieckich badań kontakty rówieśnicze w procesach socjalizacji kulturowej pozytywnie wpływają na zachowania społeczne i przynależność do grupy (Vietze, Yuang i Schachner 2019). Poczucie wyobcowania ogranicza kontakty i nie pozwala na rozwijanie się struktur językowych, przyswajanie symboli i kodów językowych. Leszek Korporowicz (1993), przyjmując za Bernsteinem tzw. kody ograniczone i rozwinięte, wyraźnie wskazuje na ich odmienne kategoryzacje. Ubóstwo werbalne, proste konstrukcje zdaniowe, mała ilość przymiotników i przysłówków oraz niski poziom abstrakcyjnych form rozumowania potwierdzają obecność tzw. kodów ograniczonych (Korporowicz 1993: 117–118), które niewątpliwie są konsekwencją kultury językowej najbliższego środowiska wychowawczego dziecka, tj. rodziny. Tego typu kody kulturowe są charakterystyczne dla dzieci ze środowisk wychowawczo zaniedbanych lub też patologicznych, ale także dla uczniów narodowościowo i etnicznie odmiennych od środowiska szkoły polskiej. Określają one również społeczną pozycję w klasie czy grupie rówieśniczej. Brak umiejętności posługiwania się kodem rozwiniętym zarówno w przypadku uczniów polskich, jak i kulturowo „innych” może decydować o ich kompetencjach międzykulturowych, a zatem zdolnościach posługiwania się językami obcymi. Uczenie się ich staje się z zasady trudne, ponieważ – jak wskazują badania – dobre opanowanie języka obcego dokonuje się przy jednoczesnym rozwoju języka rodzimego i nawiązuje do tzw. Modelu Grupowego Howarda Gilesa (obejmuje on kwestie uczenia się języka grupy dominującej) (Ellis 2007: 213–315). Odnosi się on do tzw. żywotności etnolingwistycznej określającej stopień identyfikacji z grupą pochodzenia (np. rodziną, grupą etniczną, narodowością). Im silniejszą identyfikację z własną grupą kulturową wykazuje uczeń, tym trudniej identyfikuje się z grupą dominującą, np. z klasą. Dotyczy to również uczniów innej narodowości traktujących często własną kulturę jako nieprzekraczalną przestrzeń, co ogranicza interakcje z polskimi rówieśnikami. Wielokulturowa szkoła staje się zatem złożonym środowiskiem i przestrzenią, w której język jest istotnym narzędziem socjalizacji, wyrażanej w transmisji języka, obyczajów, wzajemnego zrozumienia i wymiany kodów kulturowych w atmosferze

różnorodności z jednoczesną tolerancją. Tymczasem kreowanie przez szkoły zasad tolerancji wobec różnorodności kulturowej nie zawsze idzie w parze z rzeczywistą ich realizacją.

Wspomniana wyżej *żywołność etnolingwistyczna* jest inna dla każdej z mniejszości i jej przedstawicieli. Ma przy tym także bardzo indywidualne uwarunkowania, zależne od osobowości i środowiska, w które trafia jednostka kulturowo inna. Stąd też mniejszości narodowe i etniczne w polskiej szkole staną się przedmiotem dalszych rozważań teoretycznych i uwag praktycznych. Jak w polskiej szkole wygląda praktyka kulturowej wzajemności w sytuacji różnic kulturowych?

Przykład wielokulturowych przestrzeni szkoły z obecnością uczniów reprezentujących trzy różne kultury

Przywołane tu badania prowadzone zostały w trzech środowiskach szkolnych z obecnością w nich uczniów narodowości czeczeńskiej, wietnamskiej i romskiej, a zatem nie stanowią jedynie teoretycznych dywagacji (Dobrowolska 2019). Wynikające z nich wnioski pozwoliły na opracowanie trzech modeli społecznej przestrzeni szkoły, określających różne poziomy akulturacji, znajomości języka, tolerancji w grupie dominującej (uczniowie polscy) oraz internalizacji przez *mniejszość* kultury większości. Wskazane modele wynikają z wielu uwarunkowań: charakteru kulturowego poszczególnych mniejszości (Czeczeni, Wietnamczycy, Romowie) i ich habitusu, rozumianego jako zinterioryzowany system zasad, reguł, obyczajów, postaw, systemów wartości – a zatem socjalizacji pierwotnej.

Trzy różne środowiska szkolne z charakterystyczną dla nich obecnością przedstawicieli wymienionych mniejszości wykazały się całkowicie odmienną wzajemną percepcją. Odzwierciedla ona różne poziomy tolerancji i wrażliwości kulturowej, a więc wskazuje na zróżnicowanie procesów adaptacyjnych i mechanizmów związanych z wyrównaniem szans edukacyjnych i równości społecznej. Z uwagi na wieloaspektowość prowadzonych badań, należy wspomnieć, że użyto w nich kategorii pojęciowych związanych z językiem, stopniem znajomości języka grupy dominującej (uczniowie polscy):

- ➔ różnice językowe (czynnik bilingwizmu),
- ➔ relacje z polskimi rówieśnikami,
- ➔ transmisja kultury i jej reprodukcja,
- ➔ adaptacja i integracja społeczna *versus* przemoc symboliczna.

Za istotne dla badanej przestrzeni szkolnej przyjęto między innymi: interakcje (przyjaźnie/konflikty) i komunikację społeczną; język jako narzędzie socjalizacji (kompetencje lingwistyczne) oraz obowiązujący dyskurs szkolny (jako system zasad, reguł obowiązujących uczniów). Znamiennej cechą prowadzonych badań była ocena społecznej przestrzeni szkoły w kontekście jej wielokulturowości z perspektywy dziecięcej (uczniowie polscy i ich „inni” kulturowo rówieśnicy), co pozwoliło na skonstruowanie następujących modeli społecznej przestrzeni szkoły (Dobrowolska 2019: 572):

1. Model monopolizacji przestrzeni z cechami stratyfikacji społecznej wobec „mniejszości” S1(C) (szkoła z obecnością uczniów czeczeńskich);
2. Model wzajemnej akceptacji różnic z pełną akulturacją „mniejszości” S2(W) (szkoła z obecnością uczniów wietnamskich);
3. Model deklarowanej tolerancji wobec wielokulturowości z izolacją społeczną „mniejszości” S3(R) (szkoła z obecnością uczniów romskich).

Język, socjalizacja i mechanizmy społeczno-kulturowe w edukacji na przykładzie wyznaczonych modeli

Każde z objętych badaniami środowisk szkolnych wykazało się inną perspektywą mechanizmów socjalizacyjnych, związanych z różnicami w kodach kulturowych, socjalizacją pierwotną warunkowaną różnicami kulturowymi, a także warunkami szkolnymi, liczbą uczniów

i środowiskiem (szkoły wielkomiejskie i miejskie). Celem przywołania modeli jest zwrócenie uwagi na znaczenie socjalizacji i jej narzędzi – w tym znajomości języka – na kwestie związane z otwartością, różnorodnością i tolerancją, co ma swoje uzasadnienie w możliwościach uczenia się języków obcych, jak i ich nauczania. W każdym z wymienionych modeli zauważalna jest inna przestrzeń społeczna. Pierwszą cechuje dominacja „większości”, określonej jako monopolizacja (dotyczy uczniów polskich) z jednoczesną stratyfikacją uczniów czeczeńskich (słaba znajomość języka polskiego, żywotność *etnolingwistyczna* wyrażona ścisłym związkiem z własną kulturą, niechęcią wobec polskich rówieśników i niską transmisją kulturową).

Najbardziej wrażliwym kulturowo modelem społecznej przestrzeni szkolnej i mechanizmów socjalizacyjnych okazuje się model II z obecnością uczniów wietnamskich. Jest on przykładem idealnej socjalizacji, wymiany kulturowej i edukacji wykluczającej jakiegokolwiek formy nietolerancji czy ksenofobii. To wzór współistnienia, szacunku, otwartości i tolerancji, co jest prawdopodobnie konsekwencją wysokiego poziomu kompetencji lingwistycznych dzieci wietnamskich (urodzone w większości w Polsce, uczestniczą w systemie edukacji polskiej od przedszkola, co znakomicie kształtuje ich kulturę językową i nie ogranicza w żaden sposób interakcji z polskimi rówieśnikami) (Halik, Nowicka i Połec 2006). Ponadto należy tu odnieść się do kodów kulturowych, wśród których edukacja znajduje się znacząco w hierarchii pożądanych zachowań społecznych. Znajomość języka polskiego u dzieci wietnamskich ułatwia im realizację wysokich aspiracji edukacyjnych, sprzyja rozumieniu obowiązujących w polskiej szkole dyskursów i znacząco kształtuje ich postawy społeczne, w tym otwartość i życzliwość w interakcjach z rówieśnikami polskimi. Całkowicie odmienny, od dwóch przedstawionych powyżej, model dotyczy środowiska szkolnego z obecnością dzieci romskich, określony jako *Model deklarowanej tolerancji wobec wielokulturowości z izolacją społeczną „mniejszości”*. Zrozumienie go wymaga szerszej wiedzy na temat edukacji dzieci romskich i problemów wynikających z kodów kulturowych Romów, często sprzecznych z obowiązującym dyskursem w polskiej szkole (Dobrowolska 2011). Ponadto niskie kompetencje lingwistyczne dzieci romskich, liczne wskazania o nauczaniu indywidualnym poza szkołą (wyraźne ograniczanie przestrzeni socjalizacji w szkole) stanowią piętrzącą się barierę w nabywaniu zdolności uczenia się języków obcych (w tym także polskiego). Tym samym tworzą one przeszkody we wzajemnym rozumieniu się, a zatem ograniczają percepcję względem siebie zarówno uczniów polskich, jak i romskich. Brak wzajemnego poznania prowadzi do konfliktów, obecności wciąż żywych stereotypów kulturowych. Nierzadko dzieci romskie z uwagi na swój ograniczony kapitał lingwistyczny (słaba znajomość języka polskiego) kierowane są do szkół specjalnych, co deprecjonuje je i etnicznie naznacza, stanowiąc formę segregacji i odbierania szans edukacyjnych (Nowicka-Rusek 2011). Całkowicie odmienny kapitał społeczno-kulturowy dzieci romskich nie pozwala im na dostęp do dóbr symbolicznych (później osiągnięta dojrzałość szkolna, dbałość o własną tożsamość etniczną, trudności w uczeniu się języka polskiego, a tym samym niższy poziom integracji społecznej oraz transmisja wzajemnych znaczeń i kodów kulturowych).

Wymienione powyżej trzy modele przestrzeni społecznej szkoły obejmują trzy konkretne środowiska szkolne i trudno jest im nadać reprezentatywny wymiar. Nie jest łatwo porównać szkoły, bo każda z nich jest wyjątkowym środowiskiem społecznym, na które składają się liczne artefakty (językowe, symboliczne, behawioralne, fizyczne). Nazwy modeli są wynikiem analiz empirycznych i wskazują na określone interakcje społeczne, znaczenie w nich języka, który według Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona (1990) jest kategorią kapitału lingwistycznego. Język w przestrzeni społecznej, w tym także szkoły, determinuje jakość i głębię interakcji, co w rezultacie tworzy płaszczyzny porozumienia, przyjaźni i tolerancji lub kreuje środowisko zamknięte, wyalienowane, podzielone wzajemnymi animozjami i różnicami kulturowymi. Słabe kompetencje lingwistyczne lub ich brak w przypadku wielokulturowego środowiska klasy szkolnej różnicują opis świata lub czynią go niezrozumiałym. Nieznajomość języka grupy większościowej w przypadku dzieci uchodźców, imigrantów lub też dzieci

w warunkach remigracyjnych „upośledza” interakcje społeczne, prowadzi do niepowodzeń edukacyjnych i w rezultacie obniża poczucie własnej wartości dziecka. Brak sukcesów edukacyjnych, niemożność porozumiewania się i wyrażania siebie oraz świata prowadzi do procesów stratyfikacyjnych w strukturze klasy. Określa również status społeczny dziecka i jego miejsce w hierarchii szkolnej. Dla zobrazowania czynników stanowiących o znaczeniu języka w procesach socjalizacji dokonano ich wyszczególnienia ze wskazaniem na związek języka (grupy dominującej, podstawowego, języków obcych – w zależności od kontekstu, w którym dokonujemy oceny sprawności językowej dziecka) z procesami integracji społecznej, tolerancji i innych zachowań społecznych (Rys. 1.).

Czym jest symboliczna przemoc w uczeniu się i nauczaniu języków?

W przypadku wielokulturowej szkoły (w tym także szkoły zróżnicowanej społeczno-kulturowym statusem uczniów polskich) należy wspomnieć o tzw. przemocy symbolicznej, która łączy się z uczeniem się i nauczaniem języków. Uczenie się języków obcych, zwłaszcza w środowisku społeczno-kulturowo obcym dziecku, wymaga internalizacji obcych kodów kulturowych. Obejmuje ona znajomość języka, rozumienie jego znaczeń i reguł społecznych, co określa kategorie akulturacji i szkolną integrację. Znajomość języka staje się predyktorem zachowań społecznych, a zatem wyznacza mechanizmy socjalizacyjne. Uczniowie „inni” kulturowo (uchodźcy, imigranci, reemigranci) podlegają tzw. przemocy symbolicznej. Zmuszeni są bowiem do przyjęcia standardów i praktyki grupy dominującej (dotyczą one języka, obyczajów szkolnych, postaw wobec określonych sytuacji). Zdaniem Gmerka (2011: 56) „język stanowi bardzo często kryterium wykluczenia powiązane z grupą rasową i etniczną (na przykład w procesach asymilacji językowej). W tym kontekście język grupy dominującej stanowi element narzucania określonych dyskursów (uznanych za uprawomocnione i jedynie właściwe) grupom podporządkowanym”. Pojawia się tu kwestia bilingwizmu, a właściwie jego braku w polskich szkołach o wielokulturowej strukturze, co podkreśla Tove Skutnabb-Kangas (1981). Jej zdaniem brak bilingwizmu pogłębia nierówności edukacyjne i zwiększa ryzyko szkolnych niepowodzeń.

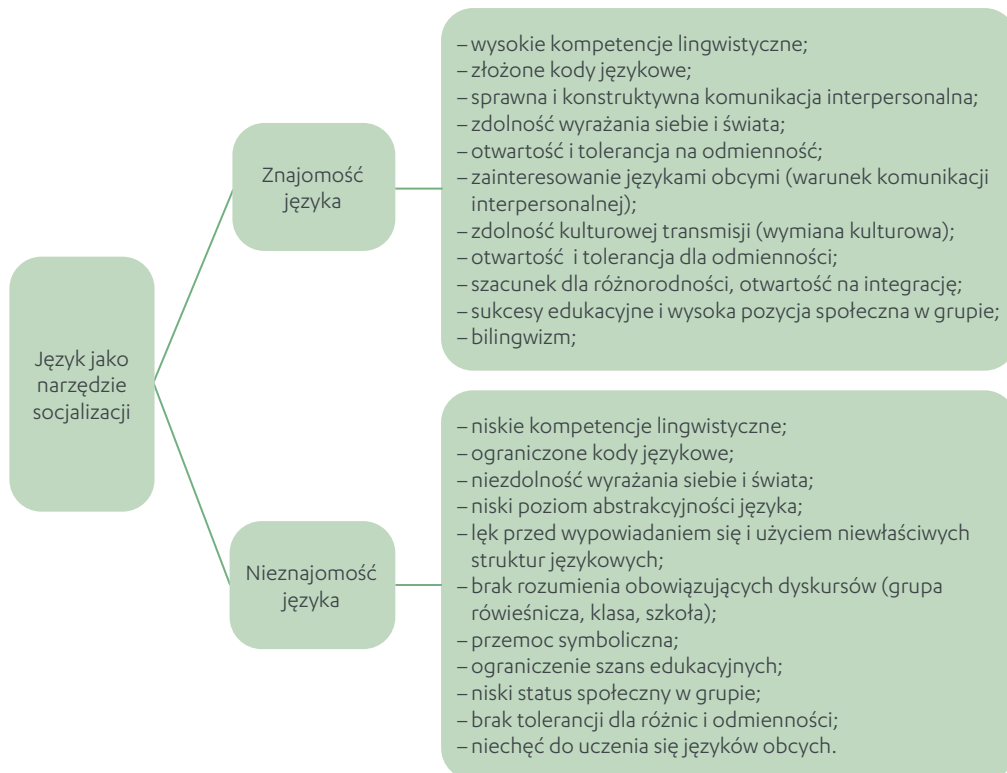
Tymczasem w polskich szkołach różnorodność i tolerancja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych – a zatem branie pod uwagę kwestii bilingwalnych różnic językowych, obyczajów, systemów wartości – nie zawsze znajduje swoje potwierdzenie w praktyce. Nie wynika to ze złej woli uczestników systemu kształcenia, ale raczej z pewnych niedociągnięć w systemach edukacji, stosowanych zasad dydaktycznych i pewnej nieświadomości nauczycieli. Tych ostatnich niestety nie przygotowuje się na uczelniach wyższych do pracy z uczniem kulturowo „innym”. Wiedza merytoryczna i metodyczna w pracy z takim dzieckiem, w tym wiedza z zakresu nauczania języków, musi iść w parze ze stworzeniem warunków systemowych, organizacyjnych i legislacyjnych. Nauczyciele nie zawsze mają możliwość pracy w warunkach edukacji bilingwalnej, co nie skłania ich do refleksji nad skutkami jej braku w socjalizacji dziecka i jego psychospołecznej kondycji. Grupa dominująca, jaką stanowią uczniowie polscy w polskich szkołach, wydaje się główną płaszczyzną pedagogicznych działań w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, z pominięciem kwestii kulturowych uczniów „obcych”. Z tej perspektywy trudno jest mówić o równościach edukacyjnych, tolerancji i akceptacji różnorodności. Nawiązując do wspomnianej już fińskiej badaczki Skutnabb-Kangas (1998), mamy tu do czynienia z teorią deprywacji, w którą wpisują się wspomniane realia (brak bilingwizmu i kształcenie w języku większości z pominięciem tzw. edukacji równoległej).

Jakie są społeczno-kulturowe skutki (nie)znajomości języka w wielokulturowym środowisku szkoły?

Wymienione powyżej konsekwencje i skutki społeczno-edukacyjne wynikające ze stopnia opanowania języka obcego z perspektywy wielokulturowej szkoły/klasy zostały uporządkowane w bardzo skrótowym ujęciu na rysunku 1. Jego celem jest zobrazowanie

(nie)znajomości języka jako narzędzia socjalizacji i jednocześnie wyznacznika zachowań społecznych. Jednostronne kształcenie językowe i obowiązujący w polskiej szkole dyskurs nie należy do tych, które umożliwiają pełną socjalizację uczniów kulturowo „innych”. Poddani są oni bowiem konieczności internalizacji polskich kodów kulturowych, a te nie zawsze sprzyjają wzajemnemu zrozumieniu różnic, a tym samym kształtowaniu postaw tolerancji wobec odmiennych zachowań kulturowych.

Rys. 1. Język jako narzędzie socjalizacji i predyktor zachowań społecznych



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Wielokulturowa szkoła i jej wewnętrzne postrzeganie przyjmuje różne wymiary: perspektywę ucznia polskiego, ucznia innego kulturowo, nauczyciela. Ten ostatni przez Jerome’a Brunera, uznającego szkołę za swoistą kulturę, nazwany jest kapłanem (2010: 123) i to od niego zależy doskonalenie procesów nauczania i uczenia się. Mówienie o tolerancji czy dialogu kulturowym jest związane z odpowiednią recepcją różnic kulturowych w praktyce edukacyjnej. To nie tylko przyjęcie za fakt obecności uczniów kulturowo innych, lecz głębsze uznanie „wzajemności wspólnoty uczących się” i konieczność budowania kultury „aktywizującej” (Bruner 2010: 114–115). Polega ona na wdrażaniu projektów szkolnych angażujących uczniów niezależnie od ich kulturowej proveniencji, wzbogacaniu wzajemnych interakcji, zwiększaniu możliwości pomocy metalingwistycznej.

Dialog w wielokulturowej klasie/szkole nie może być tylko hasłem wzajemnego porozumiewania się, lecz musi tworzyć wspólnotowy charakter, w którym różnice kulturowe stają się elementem wzajemnego uczenia się, transmisji, wzajemnego poznania i wspólnego rozwiązywania problemów. Aktywizacja i wzajemne zaangażowanie są warunkiem edukacji dialogowej, w jakiej różnice i kulturowa odmiennność muszą tworzyć przestrzeń wspólnej

codziennej pracy (a nie tylko okazjonalnych imprez, uroczystości czy Dni Integracji), uczenia się, dialogu (ten wymaga znajomości języka i stosownych kompetencji lingwistycznych). Wspomniana przestrzeń wykracza jednak poza sferę oddziaływań dydaktycznych i sprowadza pracę szkoły/klasy do zadań opiekuńczych, wychowania, a także profilaktyki, diagnostyki i terapii. Są one często realizowane w ramach projektów, warsztatów, szkolnych programów profilaktyczno-wychowawczych, programów edukacyjnych. Przykładem tego typu działań, np. w odniesieniu do Romów, jest wieloletni już „Program integracji społeczności romskiej na lata 2014–2020”. Realizowany wcześniej „Program na rzecz społeczności romskiej” w latach 2003–2013 w obszarze działań edukacyjnych obejmował wsparcie w zakresie pomocy społecznej (podręczniki, przybory szkolne), stypendia dla uczniów uzdolnionych, zatrudnianie asystentów romskich, organizację wypoczynku letniego, co istotnie służyło integracji i uczyło dialogu (Dobrowolska 2011).

Innym przykładem ilustrującym projekty edukacyjne w ramach wzmacniania dialogu w wielokulturowym środowisku szkoły są inicjatywy podejmowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji prowadzony przez Ministra Edukacji Narodowej, np. w zakresie edukacji włączającej. Obejmuje ona uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a stanowią je różnice kulturowe wynikające z odmienności kodów kulturowych dzieci uchodźców i imigrantów. Ośrodek Rozwoju Edukacji upowszechnia bogate formy szkolenia nauczycieli oraz prowadzi działalność wydawniczą, uwzględniając potrzeby polskiej szkoły. Potwierdzeniem tego faktu jest publikacja Jolanty Rafał-Luniewskiej *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy. Jak na nie odpowiadać?* Obejmuje ona materiały informacyjne zawierające zmiany w przepisach oświatowych, ofertę szkoleniową dla nauczycieli oraz propozycje przedsięwzięć i wskazań wobec dzieci z Ukrainy (Rafał-Luniewska 2022). Wcześniej były to programy i projekty związane z edukacją dzieci wietnamskich czy czeczeńskich, w zależności od potrzeb edukacyjnych w polskich szkołach. Przykładem projektów i wdrażania instrumentów na rzecz integracji i dialogu są opracowania dotyczące problemów edukacyjnych dzieci czeczeńskich i próby wprowadzenia asystenta międzykulturowego (Lachowicz 2010).

Poza Ośrodkiem Rozwoju Edukacji wiele wskazań praktycznych oraz opisy i raporty z projektów edukacyjnych zawierają publikacje fundacji, takich jak np. Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Fundacja na Rzecz Centrum Wielokulturowego w Warszawie, Fundacja Inna Przestrzeń i wiele innych. Należy też wspomnieć o licznych inicjatywach lokalnych obejmujących działalność samorządowych i wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli, popularyzujących formy pracy w wielokulturowej szkole (warsztaty, projekty edukacyjne) na rzecz dialogu i tolerancji.

Pełne spectrum działań, m.in. na rzecz dialogu w praktyce edukacyjnej, ilustruje ostatni VIII Raport przyjęty przez Radę Ministrów 25 października 2022 roku dotyczący sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych w Rzeczypospolitej Polskiej. Obejmuje on oświatę z integracją społeczną i obywatelską wraz z realizacją praw tożsamości w tym z tożsamością kulturową i językową. Raport ilustruje aktualne problemy i potrzeby mniejszości narodowych i etnicznych, wyznaczające kierunki działań. Szkole przypisuje się w nich szczególną rolę, która nie może opierać się na reprodukcji wiedzy i przekazie – w tym dominującym języku większości i tzw. przemocy symbolicznej – lecz powinna wykorzystywać bogactwo kulturowe uczniów reprezentujących inne kody. Warunkiem rozwoju psychospołecznego i szeroko rozumianej socjalizacji jest uczenie się i nauczanie języków – w tym zastosowanie zasad glotodydaktyki polonistycznej w edukacji szkolnej (Miodunka 2018) i zasad bilingwizmu.

Wzajemne postawy wobec różnic kulturowych, kształtowane w toku uczenia się i interakcji społecznych, sprzyjają ich rozumieniu, o ile opierają się na rzeczywistym dialogu, poczuciu wspólnoty i współdziałania czy wspomnianej wcześniej kulturze „aktywizującej”. Sprowadzenie języka i jego nauki do czysto formalnej strony (zwłaszcza w wielokulturowym środowisku szkolnym) zubaża mentalnie i ogranicza kompetencje językowe, co istotnie wpływa na procesy socjalizacyjne. Język zatem jako narzędzie socjalizacji staje się

paradygmatem w praktyce edukacyjnej prowadzącym do międzykulturowego dialogu i akceptacji kulturowych różnic albo zachowań ksenofobicznych nacechowanych kulturowym egocentryzmem.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu, P., Passeron, J. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (2010), *Kultura edukacji*, Kraków: TAIWPN „Universitas”.
- Dobrowolska, B. (2011), *Sytuacja dziecka romskiego w szkole w latach 80. XX wieku i współcześnie*, Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Dobrowolska, B. (2019), *Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcym obrazie świata. Studium socjopedagogiczne*, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe UPH.
- Dobrowolska, B. (2020), *Edukacja dialogowa a kontekst kulturowy szkoły w tle koncepcji Jerome’a S. Brunera. Spotkania ze światem kulturowo różnym w klasie szkolnej*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(13), s. 281–294.
- Ellis, R. (2007), *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, [w:] I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 173–226.
- Gmerek, T. (2011), *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Halik, T., Nowicka, E., Połec, W. (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa: Prolog.
- Korporowicz, L. (1993), *Tworzenie sensu. Język-kultura-komunikacja*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Lachowicz, B. (2010), *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa*, *Forum na rzecz Różnorodności Społecznej*, Seria Wydawnicza „Maieutike” nr 14, <ffrs.org.pl/biblioteka/>, [dostęp: 14.11.2022].
- Miodunka, W. (2018), *Glottodydaktyka polonistyczna wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] P. Gębal (red.), *Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Nowicka-Rusek, E. (2011), *Szkoła, rodzina i dzieci romskie*, [w:] M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce, s. 35–50.
- Rafał-Łuniewska, J. (2022), *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy. Jak na nie odpowiadać?*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Segiet, W. (2013), *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981), *Bilingualism or not? The Education of Minorities*, Bristol: Multilingual Matters Limited.
- Skutnabb-Kangas, T. (1998), *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (red.), *Minority Education: Shame to Struggle*, Filadelfia: Multilingual Matters Limited, s. 36–97.
- Vietze, J., Yuang, L.P., Schachner, M.K. (2019), *Peer cultural socialisation: a resource for minority students’ cultural identity, life satisfaction, and school values*, „Intercultural Education”, nr 30(5), s. 579–598.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

DR BARBARA DOBROWOLSKA Adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów społeczno-kulturowych z zakresu pedeutologii i pedagogiki społecznej. W centrum zainteresowań i prowadzonych badań znajdują się zagadnienia dotyczące edukacji międzykulturowej, w tym nauczyciela i dziecka w wielokulturowej szkole. Jest autorką kilkunastu artykułów naukowych i monografii.

Czy nauczyciele języka obcego potrafią pracować z uczniami wielojęzycznymi?

DOI: 10.47050/jows.2022.4.39-45

Nauczyciele języków obcych dzięki zaawansowanej znajomości języków mogą być uważani za osoby dwu- lub wielojęzyczne.

Ich doświadczenie zarówno uczenia się, jak i nauczania języków obcych nie przekłada się jednak automatycznie na umiejętność wczucia się w sytuację ucznia wielojęzycznego, często z doświadczeniem migracji, tj. zrozumienia jego trudności w przyswajaniu języka polskiego oraz innych języków obecnych w edukacji szkolnej. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z uczniami mówiącymi innym językiem pierwszym niż język polski.

Ludwig Wittgenstein, znany filozof języka, jest autorem myśli, że „granice mojego języka są granicami mojego świata” (1929/2011). Podążając za tym stwierdzeniem, można zakładać, że osoby znające tylko jeden język (ojczysty) patrzą na świat z perspektywy etnocentrycznej, natomiast osoby znające więcej języków potrafią patrzeć na te same zjawiska bądź ludzi z kilku perspektyw, jednocześnie stając się bardziej otwartymi i tolerancyjnymi. Z tego względu nauczyciele języków obcych posiadający wysoką kompetencję w przynajmniej jednym z nich wydają się być bardziej przygotowani na spotkania z Innym, tj. uczniem obcego pochodzenia, obco-, a nawet wielojęzycznym, niż ich współpracownicy, nauczyciele-przedmiotowcy. Czy rzeczywiście tak jest? Czy nauczyciele języka obcego, korzystając z własnego doświadczenia uczenia się i nauczania języków obcych, potrafią wczuć się w sytuację nowo przybyłego ucznia, zrozumieć jego trudności i potrzeby w zakresie kształcenia zarówno języka polskiego, jak i innych języków obcych, dostosowując znane rozwiązania dydaktyczne do uczniów, których językiem ojczystym jest inny niż język polski? Innymi słowy, czy potrafią dokonać transferu szkolenia (ang. *transfer of training*; Baldwin i Ford 1988; McDonald 2011) w zakresie nauczania języka obcego uczniów polskich do potrzeb uczniów innojęzycznych? Czy potrafią jednocześnie wykorzystać obecność ucznia obcojęzycznego dla potrzeb kształcenia kompetencji interkulturowej, a także świadomości językowej uczniów polskich?

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na nowe wyzwanie stojące przed nauczycielami języków obcych, jakim jest praca z uczniami wielojęzycznymi, mówiącymi innym językiem pierwszym niż język polski w kontekście przeprowadzonego w Uniwersytecie Pedagogicznym projektu badawczego (Rokita-Jaśkow i in. 2022). Jego celem było określenie poglądów i doświadczeń nauczycieli anglistów nt. pracy z uczniem wielojęzycznym, często pochodzącym z innej kultury. Kwestia ta wydaje się szczególnie aktualna obecnie, gdy do polskich szkół trafia ogromna liczba uczniów z Ukrainy, co znacznie zmienia krajobraz językowy placówek i stawia przed nauczycielami nowe wyzwania.

JOANNA ROKITA-JAŚKOW
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Kompetencje dydaktyczne i językowe nauczycieli w kontakcie z uczniami obco-/wielojęzycznymi

Uczniowie wielojęzyczni zaczęli się pojawiać w polskiej szkole mniej więcej dekadę temu i zazwyczaj stanowili odosobnione przypadki. Były

to najczęściej dzieci z rodzin mieszanych, uczniowie migranci z krajów za wschodnią granicą, tj. Ukrainy, Białorusi, Rosji, Wietnamu, Czechenii, Tadżykistanu, a także z południa Europy, np. Rumunii, Grecji, Włoch (migracje.gov.pl). Istotną grupę stanowią również uczniowie reemigranci, którzy urodzili się i/lub przebywali dłuższy czas za granicą i z tego względu często biegle posługują się dwoma językami, tj. językiem kraju pochodzenia i językiem polskim. Pojawienie się takich uczniów w polskiej szkole, a dokładniej w klasie językowej, stawia przed nauczycielami nowe wyzwania, gdyż dotąd pracowali oni jedynie z uczniami, którzy mówili tym samym językiem pierwszym, tj. polskim, stąd klasy językowe był pod tym względem językowo homogeniczne.

Wydaje się, że nauczyciele języka obcego powinni najlepiej poradzić sobie z nowym wyzwaniem, jakim jest pojawienie się ucznia wielojęzycznego na lekcji języka obcego. Posiadają oni bowiem wiedzę z zakresu przyswajania języka obcego/drugiego, a także doświadczenie nauczania języka wymagające dostosowania poziomu komunikacji językowej w klasie do poziomu ucznia. Znając przynajmniej jeden język obcy, nauczyciele-językowcy mogą również skuteczniej komunikować się z uczniami obcokrajowcami, nawet jeśli nie znają ich języka, lecz wykorzystując znane im strategie komunikacyjne werbalne i niewerbalne, tj. upraszczanie mowy, przeformułowanie wypowiedzi, powtarzanie i akcentuację słów kluczowych, stosowanie internacjonalizmów, słów kognatów i wiele innych (Dörnyei i Scott 1997). Z ich pomocą nauczyciele mogą budować „rusztowanie” (Bruner 2006) dla nowo przybyłego ucznia i poprzez komunikację dostosowaną do jego aktualnego poziomu językowego, wspierać go w nabywaniu kolejnego języka, jakim jest język obcy obecny w edukacji szkolnej, tj. język angielski, niemiecki, francuski lub inne. Nauczyciele-językowcy posiadają także wiedzę i umiejętności rozwijania kompetencji interkulturowej (Byram 2008), która jest często elementem ich programów kształcenia. Pojawienie się ucznia obcokrajowca w grupie stwarza naturalną okazję do rozwijania tej kompetencji na gruncie klasy. Należy jedynie odwrócić perspektywę. Dotąd nauczyciele skupiali się na kształceniu kompetencji interkulturowej u polskich uczniów w celu doskonalenia porozumienia z obcokrajowcami poza własnym środowiskiem, najczęściej za granicą. W nowej sytuacji nauczyciel może stać się pośrednikiem, mediatorem pomiędzy kulturą nowo przybyłego ucznia a kulturą polską, uwrażliwiając obie strony na odmienne skrypty kulturowe i kody zachowania.

Czy wspomniane powyżej kompetencje i wiedza wystarczą, aby nauczyciel języka obcego skutecznie poradził sobie w sytuacji spotkania z Innym, by potrafił dokonać transferu umiejętności kształcenia języka obcego w grupie jednojęzycznej do grupy wielojęzycznej? Psycholodzy zajmujący się funkcjonowaniem organizacji (np. Baldwin i Ford 1988) twierdzą, że transfer takiej wiedzy nabytej w toku kształcenia (np. studiów) do środowiska pracy jest jak najbardziej możliwy. W zaproponowanym przez siebie modelu zauważają oni, że transfer ten jest zależny zarówno od predyspozycji jednostki (tu: nauczyciela, jego motywacji, zdolności i osobowości), jak i środowiska pracy (tu: szkoły) lub szerzej polityki edukacyjnej, które mogą wspierać pracę nauczyciela lub nie, a także samej jakości i wyników szkolenia oraz czasu, który od niego upłynął, a w związku z tym możliwości podtrzymywania nabytej wiedzy i umiejętności.

Doświadczenia nauczycieli w pracy z wielojęzycznymi uczniami migrantami w innych krajach

Społeczeństwa Europy Zachodniej są już od dawna wielokulturowe i wielojęzyczne, stąd obecność uczniów innej kultury i języka w klasie nie jest dla pedagogów niczym nowym. Mimo jednak ogólnie pozytywnych doświadczeń również i tam wielu nauczycieli nie do końca wie, jak pracować z takimi uczniami, w szczególności na lekcji języka obcego, który dla ucznia jest już kolejnym językiem. U nauczycieli języka obcego, którzy nie są jego rodzimymi użytkownikami, szczególnie dominuje perspektywa osoby jednojęzycznej (z ang. *monolingual bias*; Barratt 2018), nauczającej uczniów mówiących jednym wspólnym językiem

i chcących opanować ten sam język obcy. Nauczyciela oraz uczniów łączy tym samym wspólny cel i wspólne zasoby językowe. Przykładowo, nauczyciele w Irlandii, gdzie w użyciu są dwa języki urzędowe, tj. angielski i irlandzki, przyznali, że rzadko kiedy w planowaniu lekcji brali pod uwagę inne pochodzenie i inny język ojczysty uczniów. O ich możliwych trudnościach zdawali sobie sprawę dopiero w toku prowadzonego wywiadu (Gallagher 2020).

Zmiana powyżej wspomnianej monolingwalnej perspektywy jest możliwa, o czym wiemy z badań nad poglądami nauczycieli w odniesieniu do wielojęzycznych uczniów i wielojęzyczności jako zjawiska. Chęć wprowadzenia zmian do własnej praktyki edukacyjnej, uwzględniającej uczniów o różnych językach pierwszych w jednej klasie językowej, jest zależna od kilku czynników. Przykładowo, badania Gessiki De Angelis (2011) wskazują, że nauczyciele czują się pewniej w kontaktach z uczniami obcokrajowcami, jeśli znają ich język ojczysty. Oczywiście nie zawsze jest to możliwe, gdyż repertuar języków uczniów, którzy mogą przybyć do danej klasy, jest nieprzewidywalny i zmienny. Z kolei inne badania pokazują, że nie jest ważne to, czy się zna konkretny język nowo przybyłego ucznia, ale to, czy nauczyciel potrafi się postawić w jego sytuacji. Przy tym warto powołać się na Raeesa Calafato (2020), który zauważył, że nauczyciele posiadający kompetencję plurilingwalną, czyli znający więcej niż jeden język obcy, najczęściej angielski, są w stanie o wiele lepiej wczuć się w sytuację ucznia obcokrajowca oraz potrafią wykorzystać znane języki do skutecznej komunikacji z nowo przybyłym uczniem. Nie obawiają się przy tym utraty twarzy z powodu niedoskonałej ich znajomości. Innymi czynnikami wpływającymi na chęć dostosowania nauczania do uczniów wielojęzycznych są: wcześniejsze doświadczenia pracy z nimi (Alisaari i in. 2019) lub w ogóle wcześniejsze kontakty nauczyciela z członkami społeczności mówiącej danym językiem (Gilham i Fürstenu 2020), co ułatwia stworzenie emocjonalnej więzi pomiędzy nauczycielem i uczniem obcokrajowcem. Badania wskazują również na efektywność doskonalenia zawodowego czynnych nauczycieli, np. w zakresie tzw. pedagogiki wielojęzyczności (z ang. *multilingual pedagogy*), która zakłada umiejętne korzystanie z repertuaru wszystkich języków znanych uczniom i nauczycielom (Alisaari i in. 2019; Gorter i Arocena 2020; Christinson i in. 2021). Doszkalające kursy z zakresu pracy z wielojęzycznymi uczniami migrantami nie tylko wyposażają nauczycieli w dodatkowe kompetencje i narzędzia dydaktyczne, ale także zmieniają ich postawy i poglądy, niejako „otwierają im oczy” na nieznane wcześniej kwestie, czyniąc bardziej gotowymi do zmiany sposobu nauczania.

Doświadczenia nauczycieli anglistów w pracy z wielojęzycznymi uczniami migrantami: badania własne

Ponieważ do tej pory w Polsce nie przeprowadzono badania podobnego do wyżej wspomnianych, które pozwoliłoby poznać poglądy nauczycieli nt. pracy z uczniami wielojęzycznymi, a także stosowanych rozwiązań dydaktycznych, zespół badaczek w Uniwersytecie Pedagogicznym zdecydował się podjąć tego zadania. W naszym projekcie postanowiliśmy się skupić na jednej grupie nauczycieli, anglistach, z uwagi na fakt, że język angielski jest najczęściej nauczany językiem obcym, a jego lekcja może stanowić pewnego rodzaju „pomost” budujący wzajemne porozumienie pomiędzy uczniami polskimi i wielojęzycznymi. Jednocześnie chcieliśmy zweryfikować popularne założenie, że nauczyciele angiści poradzą sobie z tą nową sytuacją dzięki umiejętności transferu szkolenia, zarówno w zakresie umiejętności dydaktycznych, jak i językowych.

W tym celu przeprowadziliśmy badanie metodą wywiadu wśród 23 nauczycieli języka angielskiego, o zróżnicowanym stażu pracy (od 2,5 do 25 lat), miejscu pracy (duże miasto, małe miasto, wieś), rodzaju placówki (publiczne, prywatne). Wszystkie wywiady były nagrywane, transkrybowane, a następnie kodowane w kategorie według powtarzających się tematów. Do badania rekrutowaliśmy tylko tych nauczycieli, którzy mieli wcześniejsze doświadczenia w pracy z uczniami wielojęzycznymi i byli chętni nam o tym opowiedzieć. W ten sposób, mimo że dobór badanej próby miał charakter nielosowy, uzyskaliśmy wgląd w opinie

nauczycieli z różnych środowisk. Dodatkowo pytałyśmy badanych o ich znajomość innych języków obcych, a także doświadczenie pobytu za granicą. Warto nadmienić, że badanie było prowadzone w grudniu 2020 roku i styczniu 2021 roku, a zatem przed napływem uczniów-uchodźców z Ukrainy w 2022 roku¹.

Jednym z istotniejszych wyników badania był sposób, w jaki badani nauczyciele definiowali osoby dwujęzyczne. Uważali oni, że osoba dwujęzyczna posiada taką samą zaawansowaną kompetencję w dwóch językach równocześnie, rozwijaną podświadomie w toku autentycznej komunikacji. Takie założenie może nieść za sobą wiele konsekwencji, np. wiarę w to, że uczeń obco-/wielojęzyczny sam sobie poradzi w nowej sytuacji językowej, przyswajając kolejne języki łatwo i bezproblemowo, a w dodatku w takim samym stopniu w każdym z podsystemów języka. Warto zauważyć, że taka definicja w świetle badań (np. Kurcz 2007) jest już nieaktualna, gdyż wiemy, że dwu-/wielojęzyczność jest zjawiskiem dynamicznym, zależnym od szeregu zewnętrznych czynników, m.in. ilości kontaktów z użytkownikami każdego z języków, miejsca, czasu i sposobu użytkowania języka, tego, czy jest on nabywany w toku edukacji szkolnej, czy też nie, i wielu innych.

Być może z powyższego rozumienia dwujęzyczności wynikało oczekiwanie badanych nauczycieli, że uczniowie obcokrajowcy dość łatwo się dostosują do polskiej szkoły, opanują języki (polski, angielski), zintegrują się z klasą, dostosują się do wymagań szkolnych i, w przypadku uczniów starszych, dostosują się do wymagań egzaminacyjnych. Punktem odniesienia dla oceniania postępów w nauce, ale i w zachowaniu, był uczeń polski. Podejście takie świadczy o traktowaniu uczniów wielojęzycznych z perspektywy jednojęzycznej (Barat 2018), co prawdopodobnie wynika z utrwalonego wzorca postępowania dydaktycznego i przygotowania do kształcenia językowego jedynie uczniów polskich. Szczególnie widoczne stawało się to w odniesieniu do uczniów obcego pochodzenia, najczęściej z za wschodniej granicy, którzy wydawali się „tacy podobni”, mówiąc podobnym językiem. Ich problemy zarówno w nauce, jak i integracji najczęściej nie były zauważane, dopóki cicho uczestniczyli w lekcjach i nie sprawiali poważniejszych problemów wychowawczych. W razie problemów najczęściej kierowani byli oni po diagnozę do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, która umożliwiała realizację lekcji w toku indywidualnym.

Uczniowie anglojęzyczni z kolei również okazywali się problematyczni z uwagi na zbyt zaawansowaną znajomość języka, będącego przedmiotem nauczania, szczególnie w początkowych klasach szkoły podstawowej. Ta heterogeniczność poziomów językowych, utrudniała nauczycielom planowanie i organizację lekcji z jednej strony, a u uczniów powodowała uczucie nudy. Najczęściej stosowanymi rozwiązaniami w tym przypadku było zorganizowanie dla tych dzieci Indywidualnego Programu Nauczania (IPN) po uzyskaniu pozytywnej opinii Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej i traktowanie dzieci wielojęzycznych jak dzieci zdolnych. W ramach IPN częste rozwiązanie stanowiło wysyłanie dzieci anglojęzycznych na konkursy językowe.

Dla badanych nauczycieli przytłaczająca była również perspektywa egzaminów kończących szkołę podstawową, z których wyników nauczyciele są rozliczani, a co w konsekwencji wskazywali jako przeszkodę w swobodnym planowaniu lekcji, która pozwalałaby na dostosowanie nauczania również do potrzeb uczniów obcojęzycznych.

Podejścia te pokazują, że wbrew początkowemu założeniu, angliści, mimo posiadania dwujęzycznej kompetencji i doświadczenia w nauczaniu, postrzegają planowanie oraz organizację lekcji pod kątem obecności uczniów wielojęzycznych jako dodatkowe utrudnienie. Do innych problemów zaliczali oni: trudności w komunikacji z uczniem i jego rodzicami, trudności z integracją nowego ucznia w grupie z uwagi na brak znajomości wspólnego języka, brak postępów ucznia w nauce języka angielskiego i trudności z nabyciem metajęzyka do opisu reguł (również w j. polskim), a także niewystarczające wsparcie instytucjonalne w zakresie pracy z uczniem, który jednocześnie charakteryzował się i wielojęzycznością, i specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

¹ Szczegółowy opis badania, przykłady wypowiedzi nauczycieli, a także uzyskane wyniki zainteresowany czytelnik znajdzie w książce, która niebawem ukaże się nakładem wydawnictwa FRSE, pt. *Nauczyciele języka angielskiego wobec wyzwania pracy z uczniem wielojęzycznym: rekonesans*.

Nie znaczy to, że nauczyciele nie próbują wziąć pod uwagę obecności uczniów wielojęzycznych. W naszych badaniach (Rokita-Jaśkow i in. 2022) zaobserwowaliśmy, że brak przygotowania do nauczania uczniów wielojęzycznych najczęściej rekompensowano empatycznym podejściem i werbalnym wsparciem okazywanym w czasie poza lekcją (np. na przerwach lub na świetlicy), kreatywnością i entuzjazmem w wymyślaniu ćwiczeń, które mogłyby obudzić zaciekawienie takim uczniem u uczniów polskich. Obecność ucznia innej kultury wykorzystywano też do kształcenia kompetencji interkulturowej uczniów polskich. Działania te były domeną najczęściej nauczycieli młodych i/lub o otwartej osobowości, zwykle posiadających znajomość więcej niż jednego języka obcego oraz doświadczeń interkulturowych (pobytu za granicą, obcojęzycznych znajomych). Być może nie bez znaczenia był też fakt stosunkowo niedawnego ukończenia przez nich studiów, co ułatwiało transfer wiedzy nabytej w trakcie kształcenia. Przykładowo, jedną z najbardziej zaangażowanych i kreatywnych nauczycielek była absolwentka naszego uniwersytetu, zafascynowana oprócz języka angielskiego również językiem i kulturą gruzińską. Inną nauczycielką, która najefektywniej dostosowywała sposób nauczania do uczniów ze wschodu, była nauczycielka najstarsza wiekiem (50 lat) i stażem (25 lat). Jednocześnie znała ona dwa języki obce: rosyjski i angielski oraz miała doświadczenie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasach integracyjnych. Wydaje się zatem, że wielojęzyczna kompetencja nauczyciela w połączeniu z doświadczeniem pracy z uczniami w klasach integracyjnych, a co za tym idzie – umiejętność postawienia się w sytuacji ucznia, są czynnikami najlepiej przygotowującymi nauczycieli do pracy w środowisku wielojęzycznym, co potwierdzają wyniki wyżej wspomnianych badań wśród nauczycieli zachodnioeuropejskich (Alisaari i in. 2019, Calafato 2020).

Wnioski

Odpowiadając na pytanie postawione w tytule, w świetle przedstawionych wyników badań możemy stwierdzić, że sam fakt znajomości języka obcego oraz posiadania wiedzy z zakresu uczenia się i nauczania języków obcych nie sprawia, że nauczyciele języka obcego łatwo dostosowują się do nowej sytuacji, jaką jest nauczanie w klasie wielojęzycznej. Transfer nauczania nie dokonuje się u wszystkich nauczycieli łatwo i automatycznie. Być może jest to kwestia predyspozycji osobowościowych, opisanych w Modelu tzw. Wielkiej Piątki (McCrae i Costa 2008), cech takich jak otwartość na doświadczenia. Być może jest to kwestia wysokiego poziomu kompetencji emocjonalnej (Goleman 1998), która przejawia się w empatii, umiejętności wczucia się w sytuację Innego, potencjalnie wykluczonego (Crawford i Brandt 2019). Być może w grę wchodzi inne umiejętności poznawcze (kreatywność, wysoki poziom inteligencji), pozwalające na zauważanie podobieństw i różnic między językami oraz kulturami, co z kolei sprzyja samodzielnemu opracowywaniu zadań oraz materiałów dydaktycznych. Wreszcie w odniesieniu do modelu Baldwina i Forda (1988) należy zauważyć, że i środowisko szkolne jest mało wspierające w zakresie transferu szkolenia. Brak dotąd było szkoleń dla nauczycieli języków obcych, zwracających uwagę na uczniów mówiących innymi językami niż język polski, pochodzących z innych kultur², gdyż liczba takich uczniów była stosunkowo mała. Ponieważ większość nauczycieli w polskich szkołach ma ponad 40 lat (dane.gov.pl), upłynęło wiele czasu od zakończenia przez nich studiów. Transfer nabytej wówczas wiedzy, która może straciła już na aktualności, może być dodatkowo utrudniony przez wymagania środowiska pracy, kładącego nacisk na inne kwestie niż adaptacja uczniów z doświadczeniem migracji. Wreszcie, ci sami nauczyciele mogą posiadać mało doświadczeń interkulturowych, co wynika z faktu dorastania i życia w społeczeństwie generalnie jednojęzycznym i monokulturowym.

Pojawienie się uczniów obcokrajowców w polskiej szkole stanowi zatem dla większości nauczycieli nowe zjawisko, na które mało kto był przygotowany. Pierwszym krokiem, jaki należy uczynić, jest uświadomienie sobie konieczności zmiany perspektywy, nietraktowania nowo przybyłych uczniów w ten sam sposób, jak uczniów polskich, oczekiwania, że

² Sytuacja zmieniła się w ciągu kilku ostatnich miesięcy w związku z napływem uczniów-uchodźców z Ukrainy.

szybko się dostosują do nowej sytuacji z jednej strony, ani nietraktowania ich jak „duchów” (por. Otwinowska-Kasztelaniec 2018), dopóki nie sprawiają kłopotów – z drugiej. W kolejnych krokach należy zadbać o skuteczną integrację nowo przybyłego ucznia z pozostałą częścią klasy. Na lekcji języka obcego w szczególności znajdziemy ku temu okazję poprzez wszelkiego rodzaju gry dydaktyczne i ćwiczenia komunikacyjne. Inspiracją mogą być też deskryptory osiągnięć z dokumentu FREPA (*Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*; Candelier i in. 2012), które pokazują, w jaki sposób możemy nauczać języka obcego, jednocześnie odnosząc się do języków ojczystych uczniów. Przykładowo, można zachęcać uczniów do przygotowania wielojęzycznego słownika, choćby na gazetce ściennej lub w wersji cyfrowej (np. na Quizlet), gdzie uczniowie mogą zapisywać kluczowe słowa z lekcji, a następnie je porównywać, doszukując się słów podobnych (tzw. kognatów) wewnątrz rodzin językowych. Podobnie na lekcji gramatyki uczniowie mogą podać odpowiedzi zdań w określonym czasie w swoim języku, a następnie można przeanalizować ich budowę. Innym pomysłem jest wielojęzyczne obchodzenie świąt/dni szczególnych, kiedy uczniowie mogą się nauczyć życzeń, okolicznościowych wierszyków lub piosenek w językach obecnych w klasie.

Ponadto konieczna bywa próba postawienia się w sytuacji nowo przybyłego ucznia, zastanowienia się, jakie doświadczenia w nauce pisania i czytania miało wcześniej dziecko, jakim posługuje się alfabetem (np. cyrylicą, alfabetem arabskim lub innym rodzajem pisma) i w związku z tym, jakie może ono mieć trudności w uczeniu się. Być może na lekcji języka obcego należy ograniczyć użycie języka polskiego, gdyż to utrudni dziecku rozumienie i opanowanie obu kodów językowych. Z drugiej strony, jeśli to dziecko będzie mieszało języki, należy wykazać się tolerancją i nie poprawiać go nadmiernie, dając mu czas na opanowanie zarówno języka polskiego, jak i języka obcego. Wizja egzaminów, choćby ósmoklasisty, i wymóg przygotowania do niego wszystkich uczniów, nie może przyćmiewać konieczności dostosowania nauczania do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a do takich należą też uczniowie wielojęzyczni.

Podsumowując, warto pamiętać, że wsparcia potrzebują zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, gdyż dla obu stron spotkanie w polskiej szkole jest zjawiskiem nieoczekiwanym. Nauczycielom na pewno pomóc mogą uczelnie kształcące, jak i prywatne instytucje poprzez organizację warsztatów, seminariów czy doskonalących kursów i studiów podyplomowych. Z czasem wszyscy wypracują skuteczne metody i rozwiązania, którymi będą mogli się dzielić, chociażby w mediach społecznościowych czy na łamach takich czasopism, jak „Języki Obce w Szkole”.

BIBLIOGRAFIA

- Baldwin, T.T., Ford, J.K. (1988), *Transfer of training: A review and directions for future Research*, „Personnel Psychology”, nr 41, s. 63–105.
- Barrat, L. (2018), *Monolingual bias. Non-native English-speaking teachers (NNESTs)*, „The TESOL Encyclopaedia of English Language Teaching” <doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0024> [dostęp: 23.10.2022].
- Bruner, J.S. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas.
- Byram, M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Calafato, R. (2021), „*I feel like it's giving me a lot as a language teacher to be a learner myself*”: Factors affecting the implementation of a multilingual pedagogy as reported by teachers of diverse languages, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 11(4), s. 579–606.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J-F., Lörincz, I., Meißner, F-J., Noguero, A., Schröder-Sura, A. (2012), *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*, Strasbourg: Council

of Europe, carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx [dostęp: 20.11.2022]

- Christison, M., Krulatz, A., Sevinç, Y. (2021), *Supporting Teachers of Multilingual Young Learners: Multilingual Approach to Diversity in Education (MADE)*, [w:] J. Rokita-Jaśkow, A. Wolanin (red.), *Facing Diversity in Child Foreign Language Education*, Springer: Cham, s. 271–289.
- Crawford, J.T., Brandt, M.J. (2019), *Who Is Prejudiced, and Toward Whom? The Big Five Traits and Generalized Prejudice*, „Psychological Science”, nr 45(10), s. 1159–1168.
- De Angelis, G. (2011), *Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices*, „International Journal of Multilingualism”, nr 8(3), s. 216–234.
- Dörnyei, Z., Scott, M.L. (1997), *Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies*, „Language Learning”, nr 47(1), s. 173–210.
- Gallagher, F. (2020), *Considered in context: EFL teachers' views on the classroom as a bilingual space and codeswitching in shared-L1 and in multilingual contexts*, „System”, nr 91, s. 102262.
- Gilham, P., Fürstenau, S. (2020), *The relationship between teachers' language experience and their inclusion of pupils' home languages in school life*, „Language and Education”, nr 34(1), s. 36–50.
- Goleman, D. (1998), *The emotionally competent leader*, „The Healthcare Forum Journal”, nr 41(2), s. 36–38.
- Gorter, D., Arocena, E. (2020), *Teachers' beliefs about multilingualism in a course on Translanguaging*, „System”, nr 92, s. 102272.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Jr. (2008), *The five-factor theory of personality*, [w:] O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (red.), *Handbook of personality: Theory and research*, s. 159–181, Nowy Jork: The Guilford Press.
- McDonald, L. (2011), *Transfer of training in teacher PD. A process-outcome orientation*, „Procedia. Social and Behavioral Sciences”, nr 29, s. 1885–1894.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2018), *Wielojęzyczni uczniowie: gdzie jest ich miejsce w polskiej szkole?*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 77–85.
- Rokita-Jaśkow, J., Wolanin, A., Król-Gierat, W., Nosidlak, K. (w druku), *Nauczyciele języka angielskiego wobec wyzwań pracy z uczniem wielojęzycznym: rekonesans*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2022), *Nauczyciele wg wieku, płci, typu podmiotu i województw w roku szkolnym 2020/2021*, < dane.gov.pl/pl/dataset/811 > [dostęp: 24.10.2022]
- Szybura, A. (2016), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112–117.
- Wittgenstein, L. (1929/2011), *Tractatus logico – philosophicus*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.

DR HAB. JOANNA ROKITA-JAŚKOW, PROF. UP

Doktor habilitowana w zakresie lingwistyki stosowanej, glottodydaktyki. Profesor uczelni w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, gdzie jest kierownikiem Katedry Dydaktyki Języka Angielskiego. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą przyswajania języka obcego i drugiego przez dzieci oraz kształcenia nauczycieli języków obcych.

Wpływ tolerancji wieloznaczności na akwizycję języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2022.4.47-53

Nauczycieli często intryguje, dlaczego jedni uczniowie tak chętnie biorą udział w procesie lekcyjnym, w trakcie którego jest wiele sytuacji wieloznacznych i zawsze coś się dzieje, a inni preferują dobrze im znane działania. Czy pomocna w poszukiwaniu wyjaśnienia tego zjawiska może być cecha osobowości – tolerancja wieloznaczności? Warto na pewno przyjrzeć się jej bliżej i poznać jej wpływ na akwizycję języka obcego.

Dzisiejsza rzeczywistość często wymaga doskonałej znajomości języków obcych, szczególnie języka angielskiego, jako istotnego elementu na drodze do sukcesu. Akwizycja języka obcego to skomplikowany proces, na który wpływ ma wiele czynników – zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Wśród czynników wewnętrznych, zwanych też różnicami indywidualnymi, natkniemy się na cechę osobowości, którą możemy zdefiniować jako sposób myślenia, zachowania oraz odczuwania, odróżniający daną osobę od innych ludzi (Larsen i Buss 2009). Cechy osobowości są podzielone na cechy wyższego i niższego rzędu. Do cech wyższego rzędu należą: ekstrawersja, neurotyzm, sumienność, ugodowość i otwartość na doświadczenie (McCrae i Costa Jr. 1999), a spośród cech niższego rzędu istotne w przyswajaniu języka obcego są: podejmowanie ryzyka, wiara we własne możliwości, lęk językowy, perfekcjonizm, inteligencja emocjonalna, muzykalność oraz tolerancja wieloznaczności (Dewaele 2012), która zostanie zaprezentowana w niniejszym artykule.

Czym jest tolerancja wieloznaczności?

W procesie dydaktycznym łatwo zaobserwować odmienne zachowania uczniów zależne od sytuacji i warunków, w których się znaleźli. Muszą oni zareagować odpowiednio do ilości informacji obrazujących dany przypadek, często wieloznaczny. Dla jednych sytuacje wieloznaczne z niewielką ilością informacji będą zupełnie naturalne oraz jak najbardziej pożądane, ponieważ umożliwią wykazanie się kreatywnością, a dla innych staną się źródłem stresu, budząc lęk przed nieznanym. Zdarza się to często podczas nauki języków obcych, dlatego tak ważne jest, aby umieć sobie z tym radzić. Stanley Budner (1962: 30) zdefiniował sytuację wieloznaczną jako „taką, która nie może być odpowiednio ustrukturyzowana lub skategoryzowana [...] z powodu braku wystarczających wskazówek”. Z sytuacjami wieloznacznymi w akwizycji języka angielskiego mamy do czynienia np. przy doborze właściwego słownictwa w zależności od kontekstu, w jakim należy go użyć, jak również przy zastosowaniu wyrażen idiomatycznych, kolokacji czy czasowników frazowych. Należy także pamiętać o sytuacjach wieloznacznych w momencie, w którym uczący się języka angielskiego musi wymówić poprawnie wyrazy mające zupełnie inną pisownię niż wymowę. Ponadto niektóre słowa mają podwójną wymowę uzależnioną od odmiany języka angielskiego – brytyjskiej lub amerykańskiej. Stąd też warto bliżej przyjrzeć się tolerancji wieloznaczności, która

jest definiowana jako „tendencja do spostrzegania (interpretowania) sytuacji wieloznacznych jako pożądaných” (Budner 1962: 29).

Tolerancja wieloznaczności to cecha ukazująca, jak dany uczeń reaguje na bodźce, które otrzymuje mózg za pomocą zmysłów. W korze mózgowej wszystkie informacje są przetwarzane, a wieloznaczność pojawia się, gdy wiedza o zdarzeniach lub sytuacjach jest zbyt mała (Hsu 2005). Uczniowie różnie reagują na sytuacje niejednoznaczne, ponieważ tolerancja wieloznaczności występuje w różnym nasileniu, to znaczy od poziomu niskiego do poziomu wysokiego u poszczególnych osób. W sytuacjach, gdy mózg nie otrzymuje pełnego opisu do interpretacji, generuje niepokój bądź lęk próbujący rozwiązać niejednoznaczność. Skala tych emocji zależy od ilości otrzymanych danych o sytuacji lub zdarzeniu, a intensywność reakcji na niejednoznaczność związana jest z indywidualnym poziomem tolerancji jednostki na wieloznaczność (McLain i in. 2015).

Osoby o wysokim poziomie tej cechy nie odbierają niejasnych sytuacji jako zagrażających im, ale potrafią je wykorzystać do swojego rozwoju i dobrze sobie z nimi radzą. Są ciekawe otaczającego je świata, otwarte na nowe doznania, pewne siebie i chętnie wykazują się kreatywnością przy rozwiązywaniu problemów. Preferują one nowatorskie rozwiązania, ponieważ cecha ta jest związana z twórczym myśleniem (Urban 2003). W odniesieniu do języków obcych osoby z wyższym poziomem tolerancji wieloznaczności osiągają dobre wyniki z testów sprawdzających ich umiejętności językowe, są zrelaksowane podczas zajęć, na których nie lubią ustrukturyzowanych programów nauczania. Zwracają one uwagę na ogólny przekaz, lubią sytuacje niejednoznaczne. Dla nich uczenie się języka obcego oznacza zdobywanie niepełnych informacji i bycie wrażliwym na ich brak, ale także wykorzystanie swojej dotychczasowej wiedzy językowej podczas analizy tych informacji (Shou i Smithson 2015). Z kolei osoby o niskim poziomie tolerancji wieloznaczności odczuwają niepokój, stres i niepewność w sytuacjach wieloznacznych. Wolą stereotypowe zachowania, jasne oceny i sytuacje, które są im dobrze znane. Budner (1962) i Tatzel (1980) twierdzili, że osoby o niskim poziomie tej cechy mają niższą elastyczność umysłową i negatywne cechy osobowości, takie jak sztywność, konformizm i uprzedzenia etniczne. W odniesieniu do języków obcych zwracają większą uwagę na szczegóły i czują się niekomfortowo, gdy muszą pominąć jakieś informacje. Planują, co mają powiedzieć, jakich struktur gramatycznych użyć i zawsze zastanawiają się nad doбором właściwych słów.

Profile¹ uczniów o wysokim, średnim i niskim poziomie tolerancji wieloznaczności

Dotychczasowe badania nad tolerancją wieloznaczności (Dewaele i Ip 2013; Piechurska-Kuciel 2018) wskazują na korelację pomiędzy tą cechą osobowości a samooceną. Im uczniowie mają wyższy poziom tolerancji wieloznaczności, tym wyżej oceniają swoje umiejętności językowe. Samoocena odgrywa bardzo ważną rolę w procesie przyswajania języka obcego, ponieważ im jest wyższa, tym mocniej pozwala wierzyć w umiejętności i motywuje do dalszej pracy (Alibakhshi i Sharakipour 2014), aby rozwijać swoją biegłość posługiwania się językiem obcym. Osoby o niskiej samoocenie nie wierzą we własne umiejętności i często są zdemotywowane do przyswajania języka obcego. Każdy nauczyciel stara się rozpoznać uczniów, którzy wysoko lub nisko oceniają swoje umiejętności językowe. Samoocena zwykle pozostaje bowiem w związku z ocenami, które uzyskują uczniowie, jak również z ich osobistym zaangażowaniem w cały proces przyswajania języka obcego. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele mieli świadomość, że cechy osobowości wpływają na osiągnięcia uczniów i ich pracę na zajęciach języka obcego.

Uczniowie o wysokim poziomie tolerancji wieloznaczności mają wysoką samoocenę i osiągają bardzo dobre oceny. To grupa, która uwielbia uczyć się języka obcego. Uczniowie zaliczani do niej uważają, że jest on prosty, logiczny i nie rozumieją, jak można mieć problemy z jego przyswajaniem. Doskonale i wysoko oceniają wszystkie sprawności językowe, ale często mają swoją ulubioną, którą mocno rozwijają. Uczniowie o wysokim poziomie tolerancji wieloznaczności zdają sobie sprawę ze swoich mocnych i słabych stron, i wiedzą też, nad czym i jak muszą

¹ Dane pochodzą z badania przeprowadzonego na potrzeby pracy doktorskiej *Wpływ otwartości i tolerancji wieloznaczności na akwizycję języka obcego* (Lika 2022).

pracować, aby rozwinąć słabe strony. Tolerancja wieloznaczności daje im poczucie pewności w posługiwaniu się językiem obcym i ćwiczeniu wszystkich czterech sprawności językowych: słuchania, czytania, mówienia oraz pisania. Tej grupie uczniów wystarczy pokazać odpowiednie ćwiczenia, a oni sami wybierają te, które najbardziej im odpowiadają. Lubią takie metody aktywizujące w nauce języka obcego, jak burza mózgów, dyskusja i praca w grupach. Jasno przy tym komunikują, co im nie odpowiada na zajęciach, a nawet wprost irytuje. Twierdzą oni, że znajomość języka obcego jest bardzo ważną umiejętnością, ponieważ dzięki niej mogą się porozumiewać na całym świecie, wykorzystując chociażby media społecznościowe do kontaktów z rówieśnikami.

Wyższy poziom tolerancji wieloznaczności zapewnia otwarcie na nowe doznania oraz pozwala zredukować poczucie lęku i strachu (Stoycheva 2003; Piechurska-Kuciel 2018). Uczniowie o wyższym poziomie tej cechy akceptują sytuacje, gdy nauczyciel poprawia ich błędy, ale równolegle chcą być doceniani, jeśli poradzą sobie z ich korektą. Żywią przekonanie, iż pojawiające się błędy są rzeczą naturalną i to one zapewniają im rozwój. Wierzą, że poradzą sobie w każdej sytuacji językowej, dlatego też często nie zgadzają się ze swoimi nauczycielami, otrzymując oceny, które nie są dla nich satysfakcjonujące. Osoby o wysokim poziomie tolerancji wieloznaczności oceniają swoje umiejętności bardzo pozytywnie, ale ich samoocena nie jest obiektywna (Felson 1981). Są też przekonani, że umiejętność pisania jest najtrudniejsza, ponieważ muszą wykazać się odpowiednią znajomością słownictwa, struktur gramatycznych, stylem i zasadami obowiązującymi w różnych formach pisemnych. Jest to grupa uczniów, którzy przekraczają limit słów wymagany w zadaniach oraz starają się zaskoczyć wyszukany słownictwem i często zbaczają z podanego tematu. Uczniowie o wysokim poziomie tolerancji wieloznaczności uważają, iż rozumienie tekstu czytanego i słuchanego to proste umiejętności, a ćwicząc je, mają możliwość poszerzenia słownictwa, poznania kontekstu i struktur gramatycznych. Uczniowie z tej grupy często oglądają filmy w języku obcym, aby móc naśladować prawidłową wymowę.

Na podstawie przytoczonych powyżej informacji można stwierdzić, iż wyższy poziom tolerancji wieloznaczności jest pożądaną cechą osobowości, która przyczynia się do akwizycji języka obcego. Uczniowie o wysokim poziomie tej cechy radzą sobie w każdej sytuacji językowej i ze wszystkimi sprawnościami: mówieniem, słuchaniem, czytaniem oraz pisaniem.

Drugą grupę, uczniów o średnim poziomie tolerancji wieloznaczności, charakteryzuje samoocena umiejętności pokrywająca się z ocenami uzyskiwanymi od swoich nauczycieli. Uczniowie ci postrzegają swoje mocne i słabe strony bardziej krytycznie niż grupa o wysokim poziomie tej cechy, co motywuje ich do dalszej pracy. Jest to grupa, która wymaga nieustannych bodźców, ponieważ bez nich traci motywację. Kiedy są pytani o ich umiejętności językowe, twierdzą, że radzą sobie z mówieniem. Często zabierają głos, ale nie wywierają presji na nauczycielach, aby ci dopuścili ich do wypowiedzi.

Bardzo ważną cechą uczniów o średnim poziomie tolerancji wieloznaczności jest umiejętność współpracy w grupach, nie komentują bowiem błędów innych, cechując się wyrozumiałością wobec nich. Doceniają umiejętność pisania, ale w przeciwieństwie do uczniów z wysokim poziomem tej cechy, trzymają się limitów słów podanych w poleceniach oraz instrukcji. Często ćwiczą pisanie, robiąc notatki w trakcie zajęć, jak również w domu i nie narzekają na ćwiczenia w zeszytach ćwiczeń, ponieważ, jak twierdzą, utrwalają w ten sposób poznane struktury. Nie mają problemu z rozumieniem tekstu czytanego, ale preferują najpierw wysłuchanie go, aby nie popełniać błędów w wymowie. Przyznają, że często nie rozumieją wszystkiego w trakcie ćwiczeń ze słuchu. Narzekają, że uczestnicy nagrania mówią za szybko albo niewyraźnie. Są to uczniowie, którzy zwracają uwagę na różnice w wymowie i preferują odmianę brytyjską, ponieważ jak twierdzą, osoby posługujące się odmianą amerykańską języka angielskiego, mówią za szybko i często pomijają sylaby w wyrazach lub ich końcówki. Podkreślają przy tym znaczenie rozmów bezpośrednich, ponieważ mogą poprosić o powtórzenie wypowiedzi czy użycie innego słownictwa. W rozumieniu konwersacji pomagają im również emocje wyrażane przez

rozmówcę. Jeśli mają problem ze zrozumieniem wypowiedzi w trakcie zajęć, przestają w nich uczestniczyć. Uczniowie z tej grupy często zaskakują nauczyciela bogatym słownictwem, ale tylko w obszarze ich zainteresowań.

Podsumowując podane powyżej informacje, można stwierdzić, że uczniowie ze średnim poziomem tolerancji wieloznaczności potrafią korzystać z aktywnych i tradycyjnych strategii na zajęciach. Często jest im potrzebne wsparcie nauczyciela, który utwierdzi ich w przekonaniu, że dobrze radzą sobie z wykonaniem powierzonych im zadań.

Trzecia grupa, uczniowie o niskim poziomie tolerancji wieloznaczności, jest bardzo charakterystyczna na tle klasy lub grupy językowej, ponieważ próbuje być niewidoczna i stara się zajmować miejsca najbardziej oddalone od nauczyciela. Uczniowie z tej grupy mają bardzo niską samoocenę – poniżej ocen, które uzyskują od swoich nauczycieli, nie wierząc we własne umiejętności językowe. Tacy uczniowie starają się unikać sytuacji, w których mieliby używać języka obcego. Są oni negatywnie nastawieni do przyswajania języka obcego; twierdzą, że nie jest i nie będzie im potrzebny. Nie lubią zadań z rozwijania umiejętności mówienia i pisania, wolą ćwiczenia ze słuchania i czytania. Trudno jest im określić, co właściwie mogłoby im pomóc w bezpośrednim rozwinięciu ich umiejętności mówienia – czasami wskazują na dialogi sytuacyjne w podręcznikach.

Odpowiedzi uczniów z niskim poziomem tolerancji wieloznaczności na pytania w klasie są najczęściej jednozdaniowe, bardzo proste, czasami odpowiadają oni tylko pojedynczym wyrazem czy frazą. Jeśli nie wiedzą, czy odpowiedzą dobrze, wyznają zasadę, że lepiej nic nie mówić. Nie lubią wymagających aktywności metod pracy w trakcie lekcji, jak burza mózgów, dyskusja czy praca w grupach. Uczniowie z tej grupy często nie wykonują zadań pisemnych albo ich prace osiągają najniższy limit słów, ponieważ mają również negatywne nastawienie do ćwiczeń rozwijających umiejętność pisania. Brak im wiary, że napisany tekst będzie poprawny. Odnośnie do umiejętności czytania twierdzą, że potrafią czytać, ale nie lubią i tego nie ćwiczą. Wiedzą, że popełniają błędy i obawiają się, że zostaną wyśmiani przez innych uczniów, dlatego często odmawiają czytania tekstów na głos. Podobnie jest ze rozumieniem przez nich tekstu słuchanego. Ta grupa uczniów silnie podkreśla, że w trakcie ćwiczeń tego typu pojawia się bardzo dużo nowego słownictwa, którego nie rozumieją, a wówczas bardzo szybko tracą motywację i rezygnują z pracy nad zadaniem. Uczniowie o niskim poziomie tolerancji wieloznaczności charakteryzują się brakiem wiary we własne możliwości opanowania języka obcego, dlatego bardzo często już na samym początku tego wymagającego procesu nie potrafią się odnaleźć, aby przyswajać wiedzę.

Rekomendacje do pracy dla nauczycieli

Znajomość przedstawionych profili uczniów może być pomocną informacją dla nauczycieli języków obcych o postawach i zachowaniu uczniów uczestniczących w procesie lekcyjnym oraz wskazówką, jak należy pracować z konkretną grupą uczniów. Niski poziom tolerancji wieloznaczności przekłada się zazwyczaj na niską samoocenę i słabe oceny z przedmiotu. Odpowiada on również za zachowawczość uczniów, bezpośrednio związaną z ich przywiązaniem do tradycyjnych technik uczenia się i sposobu ich nauczania. Wiedząc o tym, nauczyciele mogą rozpocząć pracę z uczniami w taki sposób, aby pokazać im, że nowoczesne techniki nauczania i uczenia się są przyjemniejsze oraz przyczyniają się do większej płynności językowej. Nauczyciele mogą próbować zmniejszać przywiązanie uczniów do tradycyjnych technik poprzez częstsze wykorzystywanie w klasie mediów, takich jak filmy, programy internetowe czy wycinki z gazet (Yang i Chen 2007). Materiały te powinny prezentować różne punkty widzenia na temat życia w krajach nauczanego języka obcego, aby zapoznać uczniów z kulturą danego kraju i zachęcić ich do nauki języka. Media budzą emocje, ale również rozbudzają ciekawość intelektualną (Moskowitz 1999). Wybierając materiały z mediów, musimy pamiętać o uczniach ze średnim i wysokim poziomem tolerancji wieloznaczności, dla których ma znaczenie istotność informacji, ponieważ skupiają się oni na tym, co jest ważne i przydatne. Na nauczycielach

w tym momencie spoczywa odpowiedzialność za obniżenie poziomu zahamowań i budowanie pewności siebie u uczących się w trakcie posługiwania się językiem obcym. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele znali pojęcie tolerancji wieloznaczności i potrafili pomóc swoim uczniom w radzeniu sobie w sytuacjach wieloznacznych, ponieważ nauka języka obcego obfituje w takie sytuacje.

Jeśli uczniowie nie uczestniczą w zajęciach, nie jest to jednoznaczne z tym, że nie są zainteresowani wiedzą, ale często świadczy o tym, że odczuwają niepokój, a ich samoocena jest niska. Zaczynając pracować z nową grupą językową, nauczyciele muszą stworzyć, szczególnie na początkowych lekcjach, przyjazną atmosferę. Pomoże to zwłaszcza uczniom o niskiej tolerancji wieloznaczności w pokonaniu lęku przed nieznanym. Potrzebują oni czasu, aby przekonać się, że nie muszą odczuwać strachu przed krytyką nauczyciela czy innych uczniów z grupy. Według Tammy'ego Gregersena i Petera MacIntyre'a (2014) uczniowie okazują swój lęk poprzez zachowania fizyczne, emocjonalne, językowe lub społeczne. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciele wiedzieli, jak cechy osobowości wpływają na reakcje uczniów i w jaki sposób mogą oni im pomóc w przezwyciężeniu lęków. Istotna jest również współpraca pomiędzy nauczycielami a uczniami, ponieważ obie strony potrzebują informacji zwrotnej (Herra i Kulińska 2018). Ma to szczególne znaczenie w budowaniu relacji, które przyczynią się do wsparcia uczniów w działaniu, oraz we wspólnym rozwiązywaniu problemów podczas przyswajania języka obcego czy w dzieleniu się swoimi zainteresowaniami. Ponadto uczniowie muszą wiedzieć, co robić, aby poprawić swoje umiejętności językowe, a nauczyciele powinni uzyskać informacje, jak ich uczniowie lubią się uczyć i jakie strategie są ich ulubionymi.

W każdym z profili tolerancji wieloznaczności uczniowie bardzo jasno określają, jak postrzegają rolę osoby uczącej. Uczniowie o wysokim poziomie tej cechy widzą w nauczycielu swojego mentora, który wskazuje im kierunek i przekazuje sugestie odnośnie do tego, co mają robić, a dalej lubią radzić sobie sami. Uczniowie o średnim poziomie tolerancji wieloznaczności często od nauczyciela oczekują potwierdzenia, że ich tok myślenia jest dobry, choć jednocześnie starają się nie prosić o pomoc. Natomiast dla uczniów o niskim poziomie tej cechy, nauczyciel powinien być wsparciem od początku drogi przyswajania języka obcego. Oczekują oni, że będzie im dostarczał informacji, co mają robić przez cały proces edukacyjny, wspierał ich i pomagał w przezwyciężeniu lęku w sytuacjach wieloznacznych, które często napotkają w trakcie nauki. Wszyscy uczący się podkreślają, że rolą nauczyciela jest również nadanie lekcjom języka obcego autentyczności poprzez wybieranie zróżnicowanych aktywności, gdzie np. uczniowie muszą pracować nad projektem w grupach o zróżnicowanym poziomie tolerancji wieloznaczności. Autentyczność w odniesieniu do języków obcych (MacDonald, Badger i Dasli 2006) to autentyczność tekstualna, językowa i reakcje uczących się, którzy znają konwencje językowe i adekwatnie reagują na tekst oraz autentyczność prowadzonych zajęć. W trakcie takich zajęć uczący się wykorzystują materiały źródłowe i wchodzą w pewne autentyczne interakcje. Intensywność interakcji i sposób prowadzenia zajęć będą miały wpływ na rozwój kompetencji językowych, a dobór aktywności (dyskusja, burza mózgów, debata itp.) może wzmocnić interakcje. W zróżnicowanych grupach każdy zachowuje się zgodnie z innym wzorcem zachowań, przez co uczniowie mogą się uczyć od siebie nawzajem. Kreatywność osób o wysokim poziomie tolerancji wieloznaczności musi być czasami zrównoważona przez konserwatyzm osób o niskim poziomie tej cechy, wtedy realizowane wspólnie projekty kończą się sukcesem.

Wszyscy wiemy, jak ważna jest w dzisiejszych czasach znajomość języków obcych i jak wiele czynników wpływa na proces akwizycji. Dlatego warto pamiętać o jednej z cech osobowości – tolerancji wieloznaczności, która jest czynnikiem mającym bezpośredni wpływ na zwiększenie efektywności całego procesu. Należy przypomnieć, że nie każdego uczącego się charakteryzuje wysoki poziom tej cechy i dlatego warto wiedzieć, jak pracować z uczniami o różnych poziomach tolerancji wieloznaczności. Nauczyciel języka obcego, mając tego świadomość, może wykorzystać i wyeksponować mocne strony ucznia, tłumiąc jego słabe punkty tak, aby ten osiągnął sukces edukacyjny.

BIBLIOGRAFIA

- Alibakhshi, G., Sharakipour, H. (2014), *The effect of self-assessment on EFL learners' receptive skills*, „Journal Pendidikan Malaysia”, nr 39(1), s. 9–17.
- Budner, S.N.Y. (1962), *Intolerance of ambiguity as a personality variable*, „Journal of Personality”, nr 30(1), s. 29–50.
- Dewaele, J.-M. (2012), *Personality: Personality traits as independent and dependent variables* [w:] S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.), *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 42–57.
- Dewaele, J.-M., Ip, T.S. (2013), *The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 3(1), s. 47–66.
- Felson, R.B. (1981), *Ambiguity and bias in the self-concept*, „Social Psychology Quarterly”, nr 44, s. 64–69.
- Gregersen, T., MacIntyre, P.D. (2014), *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*, Bristol: Multilingual Matters.
- Herra, A., Kulińska, A. (2018), *The role of feedback in the process of learning English as a foreign language*, „Forum Filologiczne Ateneum”, nr 1(6)2018, s. 127–143.
- Hsu, M. (2005), *Neural Systems Responding to Degrees of Uncertainty in Human Decision-Making*, „Science”, nr 310(5754), s. 1680–1683.
- Larsen, R., Buss, D. (2009), *Personality Psychology: Domains of Knowledge about Human Nature*, New York: McGraw-Hill Education.
- Lika, B. (2022), *Wpływ otwartości i tolerancji wieloznaczności na akwizycję języka obcego* [niepublikowana praca doktorska], Opole: Uniwersytet Opolski.
- MacDonald, M.N., Badger, R., Dasli, M. (2006), *Authenticity, Culture and Language Learning*, „Language and Intercultural Communication”, nr 6(3–4), s. 250–61.
- McCrae, R.R., Costa Jr., P.T. (1999), *A Five-Factor theory of personality* [w:] L.A. Pervin, O.P. John (red.), *Handbook of personality: Theory and research*, 2nd ed, New York: Guilford, s. 139–153.
- McLain, D.L., Kefallonitis, E., Armani, K. (2015), *Ambiguity tolerance in organizations: Definitional clarification and perspectives on future research*, „Frontiers in Psychology”, <frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00344> [dostęp: 25.07.2022].
- Moskowitz, G. (1999), *Enhancing personal development: Humanistic activities at work* [w:] J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 177–193.
- Piechurska-Kuciel, E. (2018), *The influence of ambiguity tolerance on willingness to communicate in L2* [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak (red.), *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World*, Heidelberg: Springer, s. 167–184.
- Shou, Y., Smithson, M. (2015), *Adapting to an uncertain world: Cognitive capacity and causal reasoning with ambiguous observations*, „PLOS ONE”, nr 10(10).
- Stoycheva, K. (2003), *Ambiguity tolerance and creativity: Intersection points*, „Journal of the Bulgarian Academy of Sciences”, nr 2, s. 18–23.
- Tatzel, M. (1980), *Tolerance for ambiguity in adult college students*, „Psychological Reports”, nr 47(2), s. 377–378.
- Urban, K.K. (2003), *Toward a componential model of creativity* [w:] D. Ambrose, L.M. Cohen, A.J. Tannenbaum (red.), *Creative intelligence: Toward theoretic integration*, New York: Hampton Press, s. 81–112.
- Yang, S., Chen, Y.-J. (2007), *Technology-enhanced language learning: A case study*, „Computers in Human Behavior”, nr 23(1), s. 860–879.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

DR BRYGIDA LIKA Pracuje na Wydziale Filologicznym w Instytucie Językoznawstwa na Uniwersytecie Opolskim. Jej zainteresowania naukowe dotyczą wpływu cech osobowości, w szczególności otwartości na doświadczenie i tolerancji wieloznaczności, na akwizycję języka obcego. Interesuje się również nauczaniem dwujęzycznym i metodami nauczania przyjaznymi mózgowi.

Nie tylko brak talentu jest powodem rezygnacji ze studiów

Program TELL – uniwersytet otwarty na studenta,
student otwarty na efektywne uczenie się

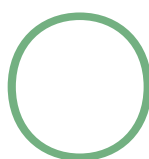
DOI: 10.47050/jows.2022.4.55-61

Niniejszy artykuł stanowi opis działań programu TELL (*Techniques of Effective Language Learning*) powstałego w 2018 roku na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z inicjatywy dwojga wykładowców – dr Anny Broszkiewicz i mgr. Basa van der Hama.

Celem projektu jest udzielenie studentom szeroko rozumianego wsparcia w efektywnym uczeniu się języków obcych. Założenia programu i konkretne działania, które są podejmowane przez zespół TELL, mogą okazać się niezwykle przydatne dla nauczycieli języków obcych na etapie nauki w szkole podstawowej i średniej.

ANNA BROSZKIEWICZ
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

BAS VAN DER HAM
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu



biecnie zespół TELL liczy prawie 20 członków i obejmuje wsparciem studentów wielu kierunków filologicznych na UAM, zarówno z Polski, jak i z innych krajów. W jego skład wchodzi wykładowcy z Wydziału Anglistyki, Wydziału Neofilologii i Studium Językowego UAM: specjaliści od nauczania języków obcych i coachingu, pedagodzy i mentorzy. W 2022 roku zespół TELL otrzymał nagrodę Ministra Edukacji i Nauki za znaczące osiągnięcia w dziedzinie działalności dydaktycznej.

Jak co roku w październiku swoją przygodę z Uniwersytetem zaczynają nowe rzesze studentów: młodych, z bogatymi i różnorodnymi zainteresowaniami. Każdy z nich ma własne historie i przeżycia, ale posiadają jeden wspólny cel: chcą dalej się uczyć, rozwijać, poszerzać horyzonty, szlifować swoje talenty, przygotować się do samodzielnego i dorosłego życia. Po 12 latach dotychczasowej edukacji nasi nowi studenci są wyposażeni w unikatowy zestaw doświadczeń związanych z edukacją: właśnie zdali maturę, czyli wykazali się wiedzą i umiejętnościami, które zaprezentowali w sposób pisemny i ustny przed komisjami składającymi się z nieznanymi im nauczycieli. W większości przypadków dokonali też samodzielnego wyborów związanych z kierunkiem studiów w dziedzinach, w których osiągnęli sukcesy, otrzymywali wysokie oceny, byli najlepsi w swoich grupach i przede wszystkim – które znajdują się w kręgu ich zainteresowań.

Po kilku miesiącach obserwujemy, że duża liczba studentów rezygnuje ze studiów. Niektórzy zdają sobie sprawę, że kierunek okazał się dla nich nieodpowiedni, inni zbyt ambitnie podeszli do studiowania, decydując się na dwa fakultety naraz lub rozpoczynając jednocześnie pracę zawodową, wreszcie dla niektórych studia okazały się zbyt wymagające. Z naszych obserwacji wynika, że większość młodych ludzi rozpoczynających nowy rozdział w swojej edukacji jest zmotywana i podczas zajęć wykazuje się wiedzą, umiejętnościami i zaangażowaniem. Mimo to, kiedy pojawiają się pierwsze testy i kolokwia, studenci często sobie z nimi nie radzą. Być może dzieje się tak dlatego, że wszelkie obowiązki dotyczące życia codziennego, nauki i podjętej pracy są zmuszeni zaplanować i wykonać samodzielnie. Nie ma już dziennika elektronicznego, w którym nauczyciele wpisują terminy testów i zadania domowe, a rodzice, dotychczas na co dzień motywujący

i wspierający młodego człowieka w dążeniu do zdobywania wiedzy, często zostają w innym mieście. Jednak problemy okazują się bardziej uniwersalne: studenci nie używają kalendarza, nie planują, kiedy będą przygotowywać się do kolokwium/testu. Oprócz tego stosują techniki/strategie uczenia się, które mogły być wystarczające w szkole średniej, ale na studiach już się nie sprawdzają.

Wielu z nich myśli, że uczy się za mało, więc postanawiają poświęcać na to jeszcze więcej czasu. Często jednak nie potrafią się skoncentrować, odkładają działania na później, a wszechobecne FOMO (ang. *fear of missing out*) nie pozwala im odseparować się od technologii i mediów społecznościowych. Niestety rozpoczyna się błędne koło: brak snu, brak wolnego czasu dla przyjaciół i na hobby, brak aktywności fizycznej, co nieuchronnie prowadzi do kolejnych niepowodzeń, przez co młodzi ludzie nie są w stanie zdać egzaminów i zaliczyć pierwszego roku studiów. Rezygnują więc z poczuciem bezradności i porażki, czasem decydują się na nowy kierunek i sytuacja powtarza się do momentu, kiedy zdają sobie sprawę, że to, jak się uczą, nie jest efektywne i że potrzebują wsparcia, pomocy. Ten moment jest przełomowy.

Na podstawie wieloletnich obserwacji, a także danych uzyskanych z badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów podczas pandemii COVID-19 (Mól 2021; Urbański 2021; Walter 2021), można zidentyfikować najdotkliwsze problemy studentów związane z efektywnym uczeniem się. Są to: nieumiejętność zarządzania sobą w czasie, nieumiejętność planowania i organizacji nauki, złe techniki uczenia się, stres, prokrastynacja, niska samoocena, a także brak efektywnego odpoczynku. Ponadto podczas

pandemii studenci narzekali na brak stabilnego rytmu dnia, brak możliwości realnego kontaktu z innymi studentami, utratę motywacji, trudności z koncentracją, częste odczuwanie lęku, nieterminowe wywiązywanie się ze zobowiązań, odkładanie wszystkiego na później, brak autonomii i lęk przed wypowiedaniem się na forum grupy.

Działania zespołu TELL skoncentrowały się głównie na studentach pierwszych lat, ponieważ to właśnie oni najczęściej rezygnują z dalszego kształcenia. Są to zazwyczaj osoby z wysokimi wynikami matur, początkowo aktywne i zmotywowane, ale niepotrafiące poradzić sobie z wymaganiami nowej sytuacji edukacyjnej. Stosowane przez nie strategie uczenia się języków obcych są nieskuteczne, gdyż w większości opierają się na biernym przyswajaniu wiedzy. Obraz ten potwierdzają badania przeprowadzone wśród licealistów (Drożdźiał-Szelest i Domińska 2016). Często osoby, które w liceum miały wyniki bardzo dobre lub celujące, podczas studiów otrzymują oceny dostateczne. Niektórzy studenci tego nie rozumieją, nie akceptują, nie potrafią realnie ocenić swojej sytuacji, uczą się więc jeszcze więcej, dłużej, korzystają z wątpliwych narzędzi, aby ich oceny dorównały tym z liceum. Ma to także swoje głębsze podłoże psychologiczne i może świadczyć o „nastawieniu na trwałość” (*fixed mindset*), które cechuje się wiarą w niezmiennność cech i talentów (Dweck 2008). Prowadzi ono zwykle do przyjęcia postawy bezradności, unikania stawiania sobie celów i traktowania ich jako niemożliwych do zrealizowania, przynajmniej w sposób uczciwy i harmonijny.

Cele programu

Należy przyjąć, że jednym z celów kształcenia powinno być rozwijanie postawy autonomicznej. Można tego dokonać m.in. poprzez:

Rys. 1. Nowi studenci często czują się bezradni



Projekt: Bas van der Ham

Rys. 2. Logo programu TELL



Projekt: Bas van der Ham

- ➔ wspieranie osoby uczącej się podczas przechodzenia ze sterowania zewnętrznego na wewnętrzne,
- ➔ zachęcanie jej do aktywności metapoznawczej,
- ➔ ćwiczenie umiejętności podejmowania pogłębionej, skonkretyzowanej refleksji nad własnym procesem uczenia i komunikowania się w językach obcych,
- ➔ budowanie umiejętności zarządzania własną nauką/komunikacją w języku obcym (Komorowska 2002; Smuk 2016; Williams i in. 2015).

Głównym celem programu TELL jest realne, holistyczne i spersonalizowane wsparcie studentów, aby mogli uczyć się w sposób efektywny i zrównoważony, a także czerpać satysfakcję z okresu studiów. Wartości, jakimi kieruje się zespół TELL, to przede wszystkim otwartość, akceptacja różnorodności i nastawienie na rozwój (*growth mindset* – Dweck 2008). Należy pamiętać, że studia filologiczne są wymagające: kompetencja językowa jest nie tylko celem samym w sobie – język stanowi również narzędzie zdobywania wiedzy i umiejętności. Żeby go dobrze opanować, podczas zajęć nie można być pasywnym, trzeba aktywnie współpracować z wykładowcą i resztą grupy.

Opis działań

Działania projektowe rozpoczynają się w listopadzie. To w tym czasie studenci otrzymują swoje pierwsze oceny i zaczynają dostrzegać obszary, które wymagają dodatkowej pracy. Niektórzy zdają sobie sprawę, że uczelnia stawia przed nimi wymagania, do których spełnienia nie wystarczają techniki uczenia się stosowane w liceum. Członkowie zespołu TELL osobiście docierają z informacjami do każdej grupy na pierwszym roku studiów filologicznych, co pozwala zmniejszyć dystans i nawiązać z młodymi ludźmi realny kontakt. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że decyzja o przystąpieniu do programu należy do studenta i bardzo nam zależy, aby tak pozostało. Uważamy, że przeniesienie tej odpowiedzialności na osobę bezpośrednio zainteresowaną jest ważne i potrzebne, ponieważ kształtuje umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji. Czasem studenci na pierwszym roku nie chcą skorzystać z pomocy, ale dwa lub trzy lata później przystępują do programu, ponieważ widzą efekty działań TELL u swoich kolegów i koleżanek. Kolejny powód dobrowolnego udziału w inicjatywie, to intencja zapewnienia uczestnikom komfortu podczas warsztatów. W grupie osób, do której wszyscy przynależą z własnej woli i w której każdy ma podobne doświadczenia, łatwiej jest się otworzyć, podzielić swoimi problemami, zaakceptować je i nauczyć się je rozwiązywać.

Chętni studenci zapisują się przez stronę tell.amu.edu.pl. Każdy z nich może porozmawiać z nauczycielem o dogodnej dla siebie porze – spotkania wyznaczane są indywidualnie według prostych zasad. Uczestnicy programu mogą również zaznaczyć na stronie, czy potrzebują porady dotyczącej nauki w sytuacji, gdy doświadczają depresji, stanów lękowych, ADHD lub ASD. W takich przypadkach ze studentem spotyka się wykładowca, który nie tylko jest specjalistą w dziedzinie nauczania języka obcego, ale dodatkowo posiada kwalifikacje pedagogiczne i doświadczenie w obszarze specyficznych potrzeb związanych z uczeniem się. Obcokrajowcy mogą wybrać opcję rozmowy w języku ojczystym, tj. angielskim, niemieckim lub ukraińskim, ponieważ często łatwiej jest rozmawiać o trudnościach i problemach, używając języka rodzimego.

Rozmowa

Rozmowa w ramach TELL jest nieocenioną formą wsparcia opartą na niedyrektywnym, zorientowanym na osobę uczącą się podejściu doradczym (Rogers 2002). Jego teoretyczną podstawą jest pojęcie autonomii uczącego się, rozumianej jako zdolność do brania odpowiedzialności za własne kształcenie. Szczególny nacisk podczas każdej rozmowy przeprowadzanej przez specjalistów z TELL kładziony jest na wysłuchanie studenta. Konwersacja dotyczy wielu dziedzin, które mogą wpływać na proces nauki. Oprócz wymienionych już

obszarów, takich jak zarządzanie czasem, techniki uczenia się i radzenia sobie ze stresem, są to również: motywacja studenta, jego/jej własne oczekiwania, rytm dnia i nocy, organizacja i sposoby spędzania wolnego czasu, a także formy odpoczynku. Należy podkreślić zastosowane tu zindywidualizowane podejście, opierające się na zweryfikowaniu potrzeb studenta na podstawie specjalnie przygotowanego kwestionariusza.

Rozmowa może pomóc młodemu człowiekowi zidentyfikować źródło problemu i zweryfikować jego własne przekonania na temat procesu nabywania wiedzy. Wielu studentów uważa na przykład, że powinni więcej się uczyć kosztem chwil zarezerwowanych na odpoczynek, ale często okazuje się, że zainwestowany czas wykorzystywany jest w sposób nieefektywny, a oni sami nie stosują właściwych technik uczenia się. Problemy ze stresem nierzadko są spowodowane brakiem umiejętności zarządzania sobą w czasie, niedotrzymywaniem terminów i odkładaniem pracy na później, co wywołuje w studentach poczucie braku kontroli nad swoją nauką. Spokojna rozmowa przeprowadzona z wykwalifikowanym i empatycznym specjalistą z zespołu TELL w atmosferze zrozumienia i akceptacji pozwala młodym ludziom otworzyć się na nowe możliwości i zaplanować realne działania naprawcze, zarówno w obszarze nauki, jak i emocji.

Warsztaty

Po rozmowie indywidualnej, kiedy studenci są już świadomi, gdzie może znajdować się źródło ich problemów, następuje etap warsztatów tematycznych. Każde spotkanie skupia się na jednym zagadnieniu i jest przeprowadzane w małej grupie osób, które dają sobie nawzajem możliwość wymiany doświadczeń związanych z konkretnym problemem w uczeniu się.

Omawiane są następujące tematy:

- ➔ zarządzanie czasem i planowanie,
- ➔ techniki prezentacji,
- ➔ efektywne techniki uczenia się,
- ➔ radzenie sobie ze stresem i z prokrastynacją,
- ➔ organizacja materiałów dydaktycznych,
- ➔ sporządzanie notatek,
- ➔ umiejętność stawiania sobie celów, komunikowania swoich potrzeb i proszenia o pomoc.

Warto również wspomnieć, że przez trzy lata z rządu prawie wszystkie miejsca na warsztatach TELL (w tym roku już ponad sto) były zapełnione, a studenci, którzy się zarejestrowali, regularnie przychodzili, aktywnie uczestniczyli w zajęciach, a następnie dzielili się doświadczeniami dotyczącymi wprowadzonych zmian ze swoimi opiekunami.

Warsztaty odbywają się w grupach 10–15-osobowych i obejmują praktyczne ćwiczenia, które pomagają uczniom podjąć refleksję nad swoim procesem uczenia się. Szczególnie wart podkreślenia wydaje się fakt, że dzięki działaniom zespołu TELL studenci – uczestnicy programu, tworzą funkcjonalny i przydatny krąg wzajemnego wsparcia, co było wyraźnie widać podczas nauczania zdalnego związanego z pandemią. Działania TELL wspierają walkę z wykluczeniem edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym. Studenci otrzymują cenną i terapeutyczną możliwość podzielenia się doświadczeniami bez strachu przed reakcjami innych, ponieważ wszyscy w danej grupie są w tej samej sytuacji. Wiele warsztatów składa się z dwóch części, tak, aby studenci najpierw mogli przełożyć ćwiczenia na praktykę, wprowadzić w życie pewne rozwiązania, a podczas drugiego spotkania dokonać refleksji i przeanalizować efektywność podjętych kroków.

Towarzystwo w procesie zmiany

Po zakończeniu serii warsztatów zespół TELL nadal monitoruje swoich podopiecznych i zachęca ich do kontaktu. Pracownicy piszą maile do osób, z którymi przeprowadzali rozmowy i warsztaty, a studenci mają możliwość odbycia kilku sesji coachingowych z wykwalifikowanymi nauczycielami. Podczas takich spotkań otrzymują wsparcie w realizacji działań, a dzięki

nawiązaniu relacji mogą łatwo odnowić kontakt, jeśli w trakcie roku pojawią się inne problemy i/lub potrzeba rozmowy lub podzielenia się swoimi doświadczeniami. Odpowiedzialność i wypracowane procedury członków zespołu TELL pozwalają studentom kontrolować swój proces edukacyjny, a także rozwijać go w bezpiecznej i pełnej wsparcia atmosferze.

TELL dla wykładowców i nauczycieli

Zespół TELL oferuje również wsparcie wykładowcom i nauczycielom, którzy mogą mieć duży wpływ na redukcję stresu studentów lub (podczas pandemii) na tworzenie warunków sprzyjających lepszemu poznawaniu się i rozwijaniu komunikacji podczas zajęć oraz po nich. Wykładowcy mogą uzyskać pomoc od ekspertów TELL – doświadczonych pedagogów i nauczycieli. Odbywa się to poprzez indywidualne konsultacje i, w razie potrzeby, obserwacje zajęć. Przykładowe problemy to np.: zła atmosfera na zajęciach, wysoki poziom stresu, milcząca grupa, w której nikt nie zabiera głosu, a także studenci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, o których wykładowca się martwi. Należy podkreślić, że szczególnie na zajęciach z języków obcych dynamika w grupie jest ważna, ponieważ żeby podjąć komunikację z innymi, wyrażać swoje zdanie i dzielić się wiedzą, uczniowie muszą czuć się bezpiecznie.

TELL udziela wykładowcom praktycznych wskazówek również w formie broszur internetowych (tell.amu.edu.pl/wykladowca). Forma online umożliwia ogólną dostępność materiałów, z których skorzystało, szczególnie podczas pandemii, wielu nauczycieli z całej Polski.

Korzyści dla ucznia, korzyści dla uczelni (szkoły)

Wszystkie uniwersytety, które znajdują się w czołówce światowego rankingu uniwersytetów (*SOS Digital – Providing support to students in distress 2020*), tworzą programy i ośrodki wsparcia dla studentów doświadczających trudności na poziomie akademickim. Działając ze świadomością coraz bardziej wymagającej rzeczywistości, a także potencjalnych strat, zarówno osobowych, jak i finansowych, uczelnie dostrzegają, jak istotnym elementem efektywnej edukacji jest dobrostan ucznia i nauczyciela (Hattie 2009, Mercer i Gkonou 2020). Dobre relacje z otoczeniem, otwartość i akceptacja, a także realne wsparcie pozwalają uczącym się kontynuować proces kształcenia, przezwyciężać trudności i osiągać cele, zachowując przy tym równowagę, zarówno jeżeli chodzi o zdrowie psychiczne, jak i fizyczne. Zespół TELL współpracuje z Biurem Obsługi Studenta i, jeżeli dana osoba podejmuje kroki zmierzające do rezygnacji ze studiów, proponujemy jej rozmowę. Widzimy, że przynosi to efekty. Dzięki empatycznym i otwartym członkom zespołu, potrafiącym udzielić realnego wsparcia i zaplanować konkretne kroki naprawcze, niektórzy studenci zmieniają decyzję i pozostają na uczelni. Należy także wspomnieć, że wśród kadry dydaktycznej wzrosła akceptacja trudności w nauczaniu; wykładowcy mają świadomość, że uczeń z niskimi ocenami niekoniecznie jest kimś, komu brakuje motywacji, talentu lub zaangażowania.

Z ankiety przeprowadzonej wśród studentów, którzy uczestniczyli w programie TELL w semestrze zimowym 2020/2021, wynika, że ponad 80% z nich uważa, że ich zarządzanie czasem poprawiło się w semestrze letnim w porównaniu z semestrem poprzednim. Większość twierdzi też, że rzadziej doświadcza sytuacji stresogennych, znajduje więcej czasu na wypoczynek, mimo że w programie studiów jest zwykle więcej egzaminów właśnie w drugim semestrze. Pracownicy TELL otrzymują również od uczniów informacje zwrotne, które pokazują, jak bardzo program pomógł im w zdaniu egzaminów, a także w odzyskaniu kontroli nad procesem uczenia się oraz radości i satysfakcji z nauki.

Wartość dodaną stanowi również efekt, jakiego się nie spodziewaliśmy: zarówno studenci, jak i wykładowcy „otwierają się” i w poczuciu pełnej akceptacji mówią o trudnościach czy przyczynach stresów oraz lęków w uczeniu się i nauczaniu. Jest to pozytywne przekroczenie pewnej granicy, co z pewnością pomaga reagować na problemy i optymalnie je rozwiązywać. We wspomnianej ankiecie studenci wyrazili opinię, że czują się bardziej akceptowani,

szczególnie ci, którzy mają trudności z uczeniem się spowodowane depresją lub innymi problemami psychicznymi.

Wsparcie w obszarze technik efektywnego uczenia się powinno rozpoczynać się już w szkole podstawowej. Tematy, którymi zajmujemy się w programie TELL, są uniwersalne i mogą wspomóc edukację na wszystkich poziomach, rozwijając samoświadomość, autonomię ucznia, rzetelną samoocenę, umiejętności zarządzania swoim czasem. Dostrzegamy znaczne różnice między studentami, których nauczyciele języków obcych w szkołach zwracali uwagę na proces efektywnego uczenia się i dawali swoim podopiecznym wskazówki, jak uczyć się lepiej, jak stawiać sobie realne cele, jak zachować równowagę między nauką a życiem.

Często trudno dostrzec, że uczeń ma problemy z ustaleniem priorytetów i dbaniem o swój dobrostan, szczególnie kiedy odnosi sukcesy i ma dobre oceny. Jeżeli jednak nauka pochłania mu większość dnia bądź zabiera czas na sen, a przy tym młody człowiek odczuwa stres i nie potrafi dostrzec problemu z perfekcjonizmem, są to sygnały niepokojące, które mogą zagrozić szansom na udane i szczęśliwe (!) studia.

Zakończenie

Konieczność realnego i systematycznego wspierania studentów w dziedzinie strategii uczenia jest dostrzegana na całym świecie - cenione uniwersytety działalność w tym zakresie uznają za swój priorytet. Warto wspomnieć np. o Uniwersytetach Stanford (ctl.stanford.edu) lub Berkeley (slc.berkeley.edu/), które inwestują w dobrostan studenta zdolnego i osiągniętego sukcesy, aby dostrzec jego potrzeby i odpowiednio na nie reagować. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu podąża ich śladem, a biorąc pod uwagę dane, obserwacje uczniów, a także opinie dydaktyków, należy stwierdzić, że program TELL spełnia swoje zadanie. Przez ostatnie 4 lata otoczył wsparciem ok. 350 studentów różnych filologii. Można zaryzykować tezę, że przynajmniej część z nich ukończyła i ukończy studia, ponieważ obok znalazł się ktoś, kto ich wysłuchał, zaakceptował, pomógł w trudnych chwilach, przez jakiś czas towarzyszył na ścieżce edukacyjnej.

Autorzy artykułu są przekonani, że opisany przez nich program wsparcia TELL może być przydatny dla uczniów na różnych etapach edukacji. Efektywne uczenie się języka obcego wymaga ćwiczeń nastawionych na komunikację, a zapamiętywanie wyizolowanych list słownictwa i zasad gramatycznych nie wystarczy. Język to systematyczna praca i gotowość do podejmowania ryzyka. Zaplanowanie działań mających na celu podniesienie świadomości uczniów dotyczącej efektywnych technik uczenia się i realne ich przećwiczenie, tak, aby każdy uczeń mógł dostosować techniki pracy do swoich stylów uczenia się i innych potrzeb indywidualnych, będzie owocować nie tylko lepszymi wynikami w nauce. Przede wszystkim umożliwi zapewnienie równowagi w życiu młodego człowieka, czyli zdrowia fizycznego i psychicznego. Przygotowanie ucznia na etapie szkoły podstawowej czy średniej do zarządzania sobą w czasie, planowania czasu na naukę i odpoczynek, wyznaczania sobie celów i systematycznej pracy nad nimi, wreszcie podejmowania autonomicznych decyzji i gotowości ponoszenia ich konsekwencji to umiejętności potrzebne nie tylko w szkole i na uniwersytecie, ale także w całym życiu. Jeżeli spróbujemy odpowiedzieć na potrzeby uczniów już na etapie szkolnym i wyposażymy ich w narzędzia do radzenia sobie z potencjalnymi trudnościami, będą oni lepiej przygotowani na wyzwania podczas studiów i nie tylko.

I właśnie po to jesteśmy! Jeżeli chcesz z nami porozmawiać lub dowiedzieć się więcej, TELL us about it! Liderzy programu są dostępni i chętnie odpowiedzą na wszelkie pytania pod adresem: tell@amu.edu.pl.

BIBLIOGRAFIA

- Drożdżał-Szelest, K., Domińska, A. (2016), *Developing writing strategies of poor language learners at the level of junior-high school*, „Neofilolog” 46(1), s. 59–77.
- Dweck, C. (2008), *The New Psychology of Success*, Nowy Jork: Ballantine Books.
- Hattie, J. (2009), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Mercer, S., Gkonou, Ch. (2020), *Relationships and good language teachers*, [w:] C. Griffiths, Z. Tajeddin (red.), *Lessons from good language teachers*, Cambridge: CUP.
- Mlynard, J., Carson, L. (2012), *Advising in language Learning*, Nowy Jork: Routledge.
- Mól, R. (2021), *Informacja o uczelnianym badaniu jakości kształcenia zdalnego*, IV Dzień Jakości Kształcenia UAM.
- Murray, G., Fujishima, N. (2016), *Social Spaces for Language Learning*, Londyn: Palgrave Macmillan.
- Smuk, M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être. Rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*, Lublin: Werset.
- Urbański, M. (2021), *Pandemiczne doświadczenie zdalnego uczenia i nauczania: Wydział Psychologii i Kognitywistyki UAM*, IV Dzień Jakości Kształcenia UAM.
- Walter, N. (2021), *Pedagogiczne konteksty edukacji zdalnej – doświadczenia na poziomie akademickim*, IV Dzień Jakości Kształcenia UAM.
- Williams, M., Mercer, S., Ryan, S. (2015), *Exploring psychology in language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.

DR ANNA BROSZKIEWICZ Anglistka wykładająca na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest specjalistką w dziedzinie dydaktyki języków obcych i kształcenia nauczycieli. Koordynuje praktyki pedagogiczne oraz ściśle współpracuje z nauczycielami i szkołami, dla których corocznie organizuje konferencję „Języki ODNOWA”. Liderka i współtwórczyni programu wsparcia studentów filologii obcych TELL.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

BAS VAN DER HAM Pracuje na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest pedagogiem specjalnym i prowadzi szkolenia dla wykładowców, nauczycieli, studentów i uczniów na temat trudności w procesie nauczania oraz uczenia się. Lider i współtwórca programu wsparcia studentów filologii obcych TELL.

Polubmy siebie trochę bardziej

O dyskryminacji nierodzimych nauczycieli języka angielskiego w Polsce

DOI: 10.47050/jows.2022.4.63-71

Dyskryminacja nierodzimych nauczycieli języka angielskiego nie przestaje być tematem badań i debat już od lat 90. ubiegłego stulecia. Niestety świadomość tej formy dyskryminacji wśród polskich nauczycieli języka angielskiego pozostaje stosunkowo niska, co często nie pozwala im skutecznie zmierzyć się z problemami, które za sobą niesie.

Celem artykułu jest przybliżenie stanu badań nad dyskryminacją nauczycieli, którzy są mowcami nierodzimiymi w Polsce i na świecie oraz sugeruje, co można zrobić w celu zmniejszenia negatywnego wpływu tych uprzedzeń na polskich nauczycieli języka angielskiego.

Znany językoznawca brytyjski, David Crystal, już w 2012 roku szacował, że na świecie żyje około dwóch miliardów ludzi potrafiących komunikować się w języku angielskim. Jeśli dać wiarę tym szacunkom, to jedna na cztery osoby powinna potrafić porozumieć się w tym języku. Trzeba zatem przyznać, że język angielski stał się prawdziwie globalny (Jenkins 2014). Warto też zwrócić uwagę na fakt, że pomimo posiadania statusu oficjalnego lub półoficjalnego w ponad 60 krajach lub terytoriach zależnych największa liczba użytkowników tegoż języka pochodzi z krajów, w których uczany jest on jako język obcy. Nie powinno zatem dziwić, że według niektórych badaczy, takich jak George Braine (2010), właściwie ponad 80% wszystkich nauczycieli języka angielskiego jest mowcami nierodzimiymi (*non-native speakers*), podczas gdy pozostałe 20% stanowią mowcy rodzimi (*native speakers*). Może się tym samym wydać zaskakujące, że według badań prowadzonych na świecie (np. Clark i Paran 2007; Derivry-Plard i Griffin 2017; Daoud i Kasztalska 2022), jak i w Polsce (Kicz-kowiak 2018; Paciorkowski 2022) nauczyciele nierodzimi wciąż stają się ofiarami dyskryminacji, z której niejednokrotnie nie zdają sobie nawet sprawy. Mogą jej doświadczać ze strony szkół językowych, uczniów, rodziców, innych nauczycieli lub siebie samych.

Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie wyników badań nad zjawiskiem dyskryminacji wyżej wymienionej grupy nauczycieli w Polsce. Autor ma nadzieję, że większa świadomość uprzedzeń i negatywnych opinii na temat nierodzimych nauczycieli języka angielskiego pomoże polskim nauczycielom aktywnie stawiać im czoła. Zanim jednak będą mogli to zrobić, muszą – zgodnie z tytułem artykułu – zacząć lubić siebie trochę bardziej.

Dyskryminacja w szkołach językowych

Prywatne szkoły językowe stanowią istotny element krajobrazu edukacji językowej w Polsce. Dzięki Centralnej Ewidencji i Informacji o Działalności Gospodarczej można dowiedzieć się, że liczba podmiotów zarejestrowanych jako zajmujące się nauką języków obcych według Polskiej Klasyfikacji Działalności wynosi ponad 60 tysięcy (CEIDG 2022). Przyjmując nawet, że większość z tych podmiotów stanowią jednoosobowe działalności gospodarcze, wciąż można założyć, że znaczna ich liczba to placówki, które zatrudniają nauczycieli języka angielskiego. Warto mieć zatem na uwadze praktyki zatrudnienia obowiązujące w prywatnych szkołach językowych, które zarówno na świecie, jak i w Polsce

TOMASZ PACIORKOWSKI
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

mają tendencję do działań dyskryminujących nierodzimych nauczycieli języka angielskiego zarówno przed, jak i po rozpoczęciu współpracy.

Ogłoszenia o pracę dla nauczycieli języka angielskiego jako obcego od lat przykuwają uwagę badaczy, którzy są żywo zainteresowani równouprawnieniem na rynku pracy. Według badania przeprowadzonego przez Marka Kiczkowiaka (2015) około 75% wszystkich ofert pracy wewnątrz Unii Europejskiej na jednym z większych i dłużej funkcjonujących agregatów takich ofert dla nauczycieli języka angielskiego, tj. tefl.com, zarezerwowane było dla mówców rodzimych. Podobne wyniki uzyskane zostały przez Aliego Fuada Selvi (2010) czy Todda Rueckera i Lindsey Ives (2015). Optymizmem nie napawają również badania skupiające się na preferencjach i nastawieniu rekruterów, którzy dalej uważają, że status mówcy rodzimego jest ważny w procesie rekrutacyjnym (Mahboob i in. 2004; Clark i Paran 2007).

Największe dotychczas badanie mające na celu sprawdzenie preferencji dotyczących zatrudnienia obu grup nauczycieli języka angielskiego wśród polskich właścicieli szkół językowych i rekruterów pochodzi z projektu doktorskiego przeprowadzonego przez Paciorkowskiego (2022)¹. Na podstawie ankiety, która została wypełniona przez 31 osób odpowiedzialnych za procesy rekrutacyjne, można wysnuć wiele ciekawych, ale również niepokojących wniosków. Pierwszym z nich jest fakt, że szkoły językowe nie zawsze wymagają od zatrudnianych przez siebie nauczycieli wykształcenia kierunkowego. W odpowiedzi na pytanie, czy od nauczyciela języka angielskiego, który nie jest mówcą rodzimym, wymagane jest posiadanie odpowiedniego wykształcenia, tylko 18 (58%) odpowiedziało twierdząco. Niestety wynik ten jest jeszcze bardziej niepokojący w przypadku mówców rodzimych, którym wymagane takie stawia tylko 11 (36%) ankietowanych. Wśród najważniejszych czynników wpływających na ewaluację kandydata znalazły się doświadczenie i wrażenie zrobione podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Najmniej ważne okazały się narodowość polska i status mówcy rodzimego. Ten z pozoru korzystny dla polskich nauczycieli języka angielskiego wynik jest niestety drastycznie minimalizowany przez zaraportowane stawki godzinowe dla obu grup nauczycieli. Według wyników badania mówcy rodzimi mogą liczyć na średnio 15% wyższe zarobki w porównaniu ze swoimi polskimi kolegami i koleżankami.

W świetle przytoczonych powyżej wyników wydaje się więc stosowne przypomnienie o nieetyczności powyższych praktyk oraz ich potencjalnej nielegalności w świetle prawa europejskiego oraz polskiego. Już w 1991 roku jedna z największych organizacji zrzeszających nauczycieli języka angielskiego, TESOL International, wydała *Oświadczenie w sprawie mówców nierodzimych języka angielskiego i praktyk zatrudnienia* (tłum. własne – T.P.). W dokumencie tym sprzeciwili się dyskryminacji, której mówcy nierodzimi doświadczają na rynku pracy. W 2006 roku ta sama organizacja wydała kolejny komunikat, w którym wzmocniła swoje stanowisko.

W kwestii potencjalnej nielegalności preferencyjnego traktowania mówców rodzimych na rynku pracy wystarczy odnieść się do artykułu 21 z Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej (2012):

Zakazana jest wszelka dyskryminacja, w szczególności ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, pochodzenie etniczne lub społeczne, cechy genetyczne, **język** [wyróżnienie własne], religię lub przekonania, poglądy polityczne lub wszelkie inne poglądy, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną.

Dodatkowo według interpretacji prawa przez Komisję Europejską E-0941/2002 niedozwolone jest używanie statusu mówcy rodzimego jako kryterium przy zatrudnianiu nauczycieli języka angielskiego jako obcego:

Komisja jest zdania, że fraza „native speaker” nie jest pod żadnym pozorem akceptowalna w świetle prawa wspólnoty [...]. Komisja zaleca używanie fraz takich jak „perfekcyjna lub bardzo dobra

¹ Ankieta skierowana była do osób odpowiadających za procesy rekrutacyjne w prywatnych szkołach językowych i dotyczyła polityki zatrudnienia nauczycieli języka angielskiego. Większość osób, które zdecydowały się na wzięcie udziału w ankiecie, pracowała w szkołach znajdujących się w miastach wielkości od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców (n = 11; 35,5%). Ankiety wypełnione były głównie przez właścicieli szkół (n = 25; 80,6%). Mediana uczniów korzystających z usług badanych szkół wynosiła 200, a mediana nauczycieli, z którymi szkoły współpracują, to 6. Ankieta składała się z trzech głównych części – sekcji demograficznej i dwóch rekrutacyjnych (opartych przede wszystkim na pięciostopniowej skali Likerta).

znajomość danego języka” jako warunek dostępu do stanowisk, na których wymagany jest wysoki poziom znajomości danego języka (KE 2002; tłum. własne – T.P.).

Warto również zwrócić uwagę na polskie prawo, które w Kodeksie Pracy w artykule 18^{3a} mówi, że:

Pracownicy powinni być równo traktowani w zakresie nawiązania i rozwiązania stosunku pracy, warunków zatrudnienia, awansowania oraz dostępu do szkolenia w celu podnoszenia kwalifikacji zawodowych, w szczególności bez względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, religię, **narodowość** [wyróżnienie własne], przekonania polityczne, przynależność związkową, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientację seksualną, zatrudnienie na czas określony lub nieokreślony, zatrudnienie w pełnym lub w niepełnym wymiarze czasu pracy.

Można domniemywać, że kryterium języka rodzimego czy ojczystego szczególnie w kontekście europejskim będzie ściśle związane z narodowością i tak właśnie mogłoby być interpretowane. Przy tym założeniu polskie prawo pracy w artykule 18^{3c} mówi, że: „[p]racownicy mają prawo do jednakowego wynagrodzenia za jednakową pracę lub za pracę o jednakowej wartości” oraz „[p]racami o jednakowej wartości są prace, których wykonywanie wymaga od pracowników porównywalnych kwalifikacji zawodowych, potwierdzonych dokumentami przewidzianymi w odrębnych przepisach lub praktyką i doświadczeniem zawodowym, a także porównywalnej odpowiedzialności i wysiłku”.

Kryterium języka rodzimego nie wydaje się zatem tworzyć podstawy do oferowania wyższych stawek mówcom rodzimym języka angielskiego. Obowiązkowe jednak jest dodanie, że na ten moment w polskim prawie brak jeszcze odpowiedniego orzecznictwa lub komentarzy, które pozwoliłyby rozwiązać wątpliwości w tej sprawie.

Dyskryminacja ze strony uczniów i rodziców

Szkoły językowe, które oferują preferencyjne warunki mówcom rodzimym, często tłumaczą się zasadą popytu i podaży, tj. klienci wymagają lekcji z osobami, dla których język angielski jest językiem pierwszym, a szkoły starają się je oferować (Moussu 2006). Takie wytłumaczenie nie może jednak uzasadniać praktyk dyskryminacyjnych, szkoły językowe nie wyraziłyby bowiem zgody na preferencyjne traktowanie kobiet lub mężczyzn, jeśli wymagałoby tego ich klienci (Holliday 2005). Szkoda zatem, że w przypadku dyskryminacji odnoszącej się do narodowości lub pierwszego języka szkoły nie mają problemu z uleganiem presji swoich klientów. Dodatkowo warto zauważyć, że stosunkowo mało badań poświęca się opiniom uczniów, a jeszcze mniej opiniom rodziców na temat preferencji dotyczących nauczycieli języka angielskiego, a przecież odgrywają oni ważne role zarówno w procesie edukacyjnym, jak i kształtowaniu rynku usług językowych.

Właściwie w badaniach w Polsce i na świecie zaobserwować można dwa główne problemy w podejściu uczniów i rodziców do nauczycieli języka angielskiego. Pierwszym z nich jest bezrefleksyjne uznanie mówców rodzimych za lepszych nauczycieli, bez względu na ich doświadczenie, wykształcenie czy profesjonalizm. Drugi problem to łatwość, z jaką dochodzi do przypisania innych ról nauczycielom rodzimym i nierodzimym, tak jakby istniały obiektywne kryteria mówiące o tym, że jedni nadają się lepiej do nauczania mówienia, a drudzy do przekazywania wiedzy gramatycznej.

Lai Ping Florence Ma (2012) przeprowadziła częściowo ustrukturyzowane wywiady z uczniami w Hongkongu na temat ich opinii dotyczących nauczycieli rodzimych i nierodzimych. Wyniki pokazały, że mówcy rodzimi cenieni są za ich nieformalne i nieoparte na książkach podejście oraz tworzenie naturalnych sytuacji, w których można ćwiczyć umiejętności posługiwania się językiem angielskim. Natomiast głównymi ograniczeniami, którymi zdaniem uczniów cechowali się nauczyciele rodzimi, były trudności w nawiązaniu relacji

z uczniami oraz brak umiejętności i wiedzy potrzebnych do przygotowania do egzaminów. Dodatkowo respondenci skarżyli się na lęki towarzyszące komunikacji z nauczycielami, dla których język angielski jest językiem pierwszym. Nauczyciele nierodzimi zostali docenieni za cechy właściwie przeciwstawne do tych opisujących mówców rodzimych, tj. empatię i rozumienie problemów uczniów, nawiązywanie z nimi relacji oraz przygotowanie do egzaminów. Ich cechami negatywnymi były natomiast zbyt książkowe podejście, wymowa oraz brak umiejętności tworzenia sytuacji, w których ćwiczyć można użycie języka angielskiego.

Wiwik Andreani i Udiana Puspa Dewi (2017) przeprowadzili podobne badanie w Indonezji, a ich wyniki pokazały, że 68% uczniów woli mieć zajęcia z nauczycielami rodzimymi, a 25% z nauczycielami lokalnymi. Zbliżone rezultaty uzyskali David Lasagabaster i Juan Manuel Sierra (2005), którzy przeprowadzili swoje badanie w hiszpańskim Kraju Basków.

Jedyne znane autorowi zagraniczne badanie dotyczące opinii rodziców pochodzi z roku 2020 i zostało przeprowadzone przez Kebira Colmenero i Davida Lasagabastera. Uzyskane wyniki wskazują, że zdaniem rodziców mówcy nierodzimi są lepszym wyborem dla uczniów początkujących i średniozaawansowanych, a rodzimi – dla zaawansowanych. Dodatkowo rodzice uważali, że status mówcy rodzimego nie jest ważny, jednak woleli, żeby to właśnie ci nauczyciele zajmowali się ocenianiem umiejętności takich, jak czytanie, pisanie i mówienie. Ocenianiem gramatyki i słuchania zajęć mieliby się natomiast nauczyciele lokalni. Nauczyciele nierodzimi cenieni byli za ich rolę motywacyjną w procesie nauczania i brak problemów komunikacyjnych. Kreatywność czy odpowiednie strategie uczenia były natomiast mocną stroną mówców rodzimych.

Warto teraz przyjrzeć się sytuacji w Polsce, gdyż pomimo wielu podobieństw preferencje polskich uczniów oraz rodziców mogą okazać się inne.

Zarówno badanie Kiczkiwiaka (2018), jak i Paciorkowskiego (2022) wskazują na preferencyjne traktowanie mówców rodzimych. Kiczkiwiak (2018) wykazał, że 85% przebadanych uczniów zadeklarowało, iż wolałoby mieć zajęcia z rodzimym mówcą języka angielskiego, a 49% wolałoby zajęcia naprzemienne z nauczycielem rodzimym i nierodzimym. Okazało się również, że zdecydowana większość uczniów (79%) sprawdza, czy szkoła, do której chcą się zapisać, zatrudnia mówców rodzimych. Badanie Paciorkowskiego (2022) wykazało natomiast, że opinie polskich uczniów i rodziców są bardzo podobne do tych, które zostały zaprezentowane powyżej, podczas omawiania badania przeprowadzonego przez Lai Ma (2012). Zarówno uczniowie, jak i rodzice uważali, że głównymi zaletami mówców rodzimych są ich umiejętności językowe, a największą wadą jest ich wiedza metodologiczna. Polscy nauczyciele natomiast postrzegani byli najczęściej jako doświadczeni metodycy, którzy mają wiele problemów ze swoimi kompetencjami językowymi. Dodatkowo wykazanych zostało sporo interesujących korelacji, które odsłaniają więcej na temat opinii krążących wśród uczniów i rodziców. Przykładowo, rodzice, którzy mieli doświadczenie zajęć z nauczycielami rodzimymi, częściej deklarowali wyższy poziom znajomości języka angielskiego. Ten wynik można interpretować w sposób dwojaki, tj. założyć, że mówcy rodzimi są lepszymi nauczycielami, których instrukcje przynoszą lepsze efekty, lub po prostu przyjąć, że sama świadomość lekcji z takimi nauczycielami zapewnia odpowiednio wysoki wzrost wiary we własne umiejętności. Inne wyniki ujawniły, że im wyższy poziom deklarowali uczniowie, tym chętniej przyznawali, że proszą o zajęcia z mówcą rodzimym. Z drugiej strony, uczniowie starsi doceniali polskich nauczycieli bardziej niż rodzimych. Ciekawym zjawiskiem, wymagającym jednak pogłębionych badań na większej próbie, jest zaobserwowana korelacja, że uczniowie, którzy obecnie są klientami szkół językowych i aktywnie uczą się języka angielskiego, wolą być uczeni przez nauczycieli nierodzimych. Czy może to wynikać z doświadczenia lekcji z mówcą rodzimym i zmianą zdania na korzyść mówców nierodzimych? Na ten moment nie ma wystarczających danych. Niektóre badania pokazują jednak, że im więcej czasu uczniowie spędzają z nauczycielem nierodzimym, tym ich zdanie na temat tej grupy nauczycieli bywa lepsze (Ling i Braine 2007).

Wnioski z cytowanych powyżej badań prezentują skomplikowany obraz, który ujawnia problem z traktowaniem preferencyjnym mówców rodzimych przez uczniów i rodziców. Co prawda, nauczyciele lokalni potrafią przygotować do egzaminów lub komunikować się z uczniami w ich pierwszym języku, ale nie radzą sobie jako osoby, z którymi można praktycznie ćwiczyć język angielski. Sprawdzają się oni najlepiej jako nauczyciele dla początkujących lub średniozaawansowanych, a uczenie osób o wyższych poziomach powinny zostawić mówcom rodzimym. Zapoznawszy się z opiniami rodziców i uczniów, warto przeanalizować, co sami nauczyciele nierodzimi myślą o tej sytuacji oraz jak się do niej odnoszą.

Jak dyskryminujemy siebie samych

Mogłoby się wydawać, że odruchem każdej osoby dyskryminowanej jest sprzeciw, próba walki z dyskryminacją, której doświadcza. Niestety nie zawsze jest to prawdą. Już w 1970 roku Paulo Freire pisał w *Pedagogice uciśnionych* na temat zjawiska, w którym osoby opresjonowane odgrywają jednocześnie dualną rolę osób opresjonowanych oraz opresorów. Internalizują oni wartości ciemnych i zaczynają oceniać siebie z ich perspektywy. Być może z tego powodu wiele opinii, które można zauważyć, badając uczniów i rodziców, pojawia się również w głosach nauczycieli nierodzimych.

Przykładem badania dotyczącego opinii nauczycieli może być to przeprowadzone w 2010 roku na Węgrzech. Valéria Árvai i Péter Medgyes dokonali analizy praktyk pedagogicznych oraz wywiadów z nauczycielami rodzimymi i nierodzimymi. Według wyników ich badań nauczyciele uznawani za mówców rodzimych cenieni byli za ich językową wyższość i umiejętność spontanicznego używania języka angielskiego. Ich mniej docenianą stroną okazał się brak empatii bądź braki w wiedzy gramatycznej. Z drugiej strony mówcy nierodzimi cenieni byli za ich doświadczenie w uczeniu się języka, ale ich umiejętności językowe widziane były jako ich największa słabość. Podobne wyniki zostały uzyskane w Chinach przez Lai Ma (2012).

W kontekście polskim badanie Paciorkowskiego (2022) zgromadziło opinie polskich nauczycieli języka angielskiego na temat dychotomii w postrzeganiu nauczycieli rodzimych i nierodzimych na polskim rynku szkół językowych². Większość wyników odnoszących się do zalet i wad obu grup pedagogów pokrywa się z rezultatami zaprezentowanymi przez Ma (2012). Warto zwrócić jednak uwagę na inne uzyskane w tym badaniu rezultaty. Polscy nauczyciele angielski z grupy badanych zapytani, czy kiedykolwiek czuli się dyskryminowani, w prawie 77% odpowiedzieli przecząco. Jest to wynik zaskakujący, który przeczy wszystkim innym zebranim i omówionym dotychczas danym opisanym przez autora. Co więcej, wywiady z nauczycielami rzuciły więcej światła na tę sytuację, sugerując, że polscy nauczyciele, zgodnie z obserwacją Freire (1970), nie traktują swoich doświadczeń jako dyskryminujących. Przykładowo, jeden z respondentów zapytany o to, czy fakt, że mówcy rodzimi zarabiają więcej, jest sprawiedliwy wobec polskich nauczycieli, mówi, że: „[t]akie są zasady rynku. Może to trochę nie *fair*, ale takie są zasady rynku” (Paciorkowski 2022: 181). Fakt proponowania mówcom rodzimym zajęć skupiających się na mówieniu, a nauczycielom nierodzimym zajęć opierających się na ćwiczeniach gramatycznych bądź pisaniu, również traktowany był jako neutralny, przykładowo: „[c]zy to jest *fair*? To bardzo subiektywna sprawa. Ja nie miałam z tym problemu” (Paciorkowski 2022: 172). Kuriozalny wydaje się również fakt, że 20% ankietowanych polskich nauczycieli było w swojej karierze zawodowej poproszonych, żeby udawać mówców rodzimych. Przykładowo, gdy szkoła językowa zapewniła klientom o możliwości lekcji z mówcą rodzimym, ale żaden z nich nie był dostępny, nauczyciele nierodzimi byli poproszeni o przeprowadzenie lekcji jako osoba pochodząca z kraju anglojęzycznego. Wypada nadmienić, że często nauczyciele mogą się czuć zmuszeni do spełnienia tych próśb, biorąc pod uwagę ich nierzadko niestabilną sytuację ekonomiczną. Co więcej, nawet w sytuacjach, w których z sukcesem uda im się spełnić to wymaganie, dalej może być im płacona

2 Badanie składało się z danych ilościowych pozyskanych za pomocą ankiety oraz jakościowych pozyskanych za pomocą wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. W części ankietowej badania wzięło udział 137 nauczycieli języka angielskiego. Grupa zdominowana była przez kobiety ($n = 125$, 91,2%). Większość respondentów była w grupie wiekowej pomiędzy 28 a 34 rokiem życia ($n = 45$, 32,8%) i posiadała stopień magistra ($n = 95$, 69,3%). Po statystycznej analizie danych ilościowych przeprowadzone były wywiady z 12 nauczycielami, którzy zgodzili się na wzięcie udziału w tej części badania. Wywiady zostały przetranskrybowane i przeanalizowane metodą Analizy Tematycznej.

niższa stawka zarezerwowana dla mówców nierodzimych, przykładowo: „[m]iałem tę samą stawkę. Wydawało mi się to *fair*. Nie miałem z tym problemu” (Paciorkowski 2022: 190).

Ponadto polscy nauczyciele języka angielskiego nie zdają sobie sprawy z opinii uczniów czy rodziców. Uczniowie i rodzice mieli tendencję do większej wiary, że polscy nauczyciele są lepiej przygotowani do uczenia gramatyki niż mówienia. Z drugiej strony, nauczyciele w Polsce byli bardziej skłonni twierdzić, że rodzice częściej proszą o lekcje z nimi niż z nauczycielami rodzimymi. Cechuje ich też większe przekonanie, że są lepiej przygotowani pedagogicznie do uczenia języka angielskiego niż mówcy rodzimi. Dodatkowo w porównaniu z rodzicami i uczniami wykazują mniejszą pewność, że klienci w szkołach językowych proszą o zajęcia z nauczycielami rodzimymi. Badanie pokazuje też, że nauczyciele, którzy zdają sobie sprawę z dotykającej ich dyskryminacji, mają tendencję do wyrażania swojego oburzenia i buntowania się przeciwko zastanej sytuacji. Można usłyszeć, że wymagania im stawiane są wyższe niż te stawiane mówcom rodzimym, ponieważ uczniowie uważają, że powinni być jak „encyklopedia z jednosekundowym opóźnieniem” (Paciorkowski 2022: 182). Stan ten znajduje potwierdzenie w danych liczbowych – prawie 70% badanych nauczycieli odpowiedziało twierdząco na pytanie, czy wymaga się od nich wyższego poziomu wykształcenia niż od mówców rodzimych. Polscy nauczyciele wiedzą, że jeśli nie uda im się spełnić tych wygórowanych oczekiwań, to ich profesjonalizm oraz kompetencje zostaną bezsprzecznie zakwestionowane, co negatywnie odbije się na ich wydajności i efektywności w pracy.

Podsumowując, polscy nauczyciele języka angielskiego mają do czynienia z sytuacją trudną. Z jednej strony wielu z nich nie dostrzega dyskryminacji, która ich otacza, bądź pozostaje wobec niej pasywna. Inni natomiast starają się przeciwstawić nieuczciwemu praktykom lub stereotypowemu traktowaniu. Oba te nastawienia najpewniej prowadzą do obniżonej samooceny i frustracji, ponieważ okazuje się, że czego by nie zrobili, zawsze będą gorsi od swoich rodzimych odpowiedników. Już w 1994 roku Théa Reves i Péter Medgyes zauważyli istnienie błędnego koła, w którym kompetencje nierodzimych nauczycieli języka angielskiego są często kwestionowane, co prowadzi do lęku i utraty pewności siebie. W wyniku tego nauczyciele mają większą skłonność do popełniania błędów. Ważne jest zatem, aby jako nauczyciele byli pewni siebie i swoich umiejętności, dzięki czemu będą mogli lepiej przygotować uczniów na czekające ich wyzwania. Trzeba się zastanowić, co można zrobić, żeby zapewnić polskim nauczycielom języka angielskiego sprawiedliwe warunki i równe traktowanie.

Co możemy zrobić?

Pomimo badań, które są prowadzone na świecie już od trzech dekad, wciąż nie ma wytyczonej jasno drogi do poprawy sytuacji nauczycieli nierodzimych na rynku pracy. Nie można jednak powiedzieć, że nie zmienia się nic. Przykładowo, w ostatnim czasie miał miejsce pierwszy pozew sądowy wytoczony szkole językowej, która odmówiła rozpatrzenia kandydatury nauczycielki ze względu na jej status mówcy nierodzimego (Smith 2022). Sprawa zakończyła się porozumieniem pozasądowym, według którego nauczycielka otrzymała rekompensatę finansową w wysokości 3 tysięcy euro (Butler 2022).

Pomijając jednak stronę prawną omawianego problemu, która wciąż pozostaje niejasna, można stwierdzić, że istnieją kroki, które mogą być podjęte już teraz, aby poprawić sytuację nauczycieli nierodzimych. Nauczyciele obecnie funkcjonujący na rynku pracy, jak i studenci kierunków nauczycielskich, powinni być zachęceni do wytrwałego samorozwoju, zwiększania swoich kompetencji, a także podróży do krajów anglojęzycznych (Llurda 2010; Szymańska-Tworek 2016; Paciorkowski 2022). Badania pokazują, że te czynniki potrafią wpływać na samoocenę nauczycieli, a jak już wcześniej zostało zauważone, wyższa samoocena potrafi pozytywnie wpłynąć na jakość nauczania. Dodatkowo podczas studiów studenci powinni być zapoznawani z literaturą dotyczącą sytuacji nauczycieli nierodzimych na rynku pracy oraz dyskryminacji, jakiej mogą doświadczać. Nie można pozwolić, żeby po opuszczeniu

murów uniwersytetu absolwenci wciąż byli przekonani o swojej podrzędnej pozycji względem nauczycieli rodzimych. Paciorkowski (2022) zaobserwował, że nawet nauczyciele przekonani o wyższości mówców rodzimych potrafią podać swoje przekonania w wątpliwość, jeśli przedstawi im się odpowiednie fakty.

Szkoły językowe powinny zastanowić się nad sensem modelu biznesowego skupiającego się na mówcach rodzimych. Po pierwsze, preferencyjne traktowanie takich nauczycieli jest przede wszystkim nielegalne w świetle prawa unijnego. Po drugie, w dobie Globalnych Języków Angielskich (Jenkins 2014) i rosnącej świadomości użyteczności języka angielskiego w kontaktach międzynarodowych, a nie tylko z mieszkańcami krajów anglojęzycznych, znaczenie mówców rodzimych wydaje się maleć. Warto zatem spojrzeć na język angielski z szerszej perspektywy i skupić się na jego międzynarodowości, a nie „brytyjskości” tudzież „amerykańskości”.

Nauczyciele powinni reagować na akty dyskryminacji wymierzone przeciwko nim. Budowanie większej świadomości wśród właścicieli szkół językowych, które oferują pracę tylko mówcom rodzimym, czy też otwarte dyskusje na temat stawek dla obu grup nauczycieli mogą pomóc zniwelować nierówności. Zmianę sytuacji powinna ułatwić nadchodząca dyrektywa Komisji Europejskiej, która ma zmusić pracodawców do obowiązkowego informowania kandydatów o wysokości wynagrodzenia przewidzianego na danym stanowisku (Gazeta Prawna 2021). Polscy nauczyciele powinni też być świadomi własnych zalet i mocnych stron, pamiętając, że język angielski jest obecnie językiem międzynarodowym, wobec czego udawanie mówcy rodzimego nie jest potrzebne do przeprowadzenia wartościowej lekcji.

Zarówno nauczyciele, jak i właściciele szkół językowych powinni mieć również na uwadze, że ich klienci, tj. uczniowie oraz ich rodzice, nie są specjalistami w dziedzinie nauczania języka. Fakt, że proszą o lekcje z mówcami rodzimymi, nie oznacza, że rzeczywiście jest to oczekiwanie, które spełni ich potrzeby edukacyjne. Często mogą tylko podążać za panującą modą. Klienci powinni zostać zapoznani z innymi, ważniejszymi kryteriami, które powinni rozważyć podczas wyboru swojego nauczyciela – przykładowo z wykształceniem, doświadczeniem, profesjonalizmem czy celami, które nauczyciel ma pomóc uczniowi osiągnąć.

Podsumowanie

Problem dyskryminacji nauczycieli nie przestaje być tematem aktualnym i palącym. Wielu naukowców, jak i organizacji podejmuje działania mające na celu zniwelowanie różnic w traktowaniu obu grup nauczycieli. Brak świadomości owej dyskryminacji wśród polskich nauczycieli języka angielskiego i stosunkowo mała liczba danych zebranych na temat traktowania tychże nauczycieli na rynku pracy w Polsce, może więc dziwić. Nadzieję autora pozostaje jednak, że większy dostęp nauczycieli i właścicieli szkół językowych do treści związanych z krytyką obecnie panujących trendów, które faworyzują mówców rodzimych języka angielskiego, biorąc również pod uwagę obecną sytuację języka angielskiego jako globalnego, pozwoli na zdecydowane zwalczenie opisywanych nierówności.

BIBLIOGRAFIA

- Andreani, W., Dewi, U.P. (2017), *English Teaching in Post-Colonialism Discourse: EFL Students' Perception Toward English and Native English Teachers in Indonesia*, „Advanced Science Letters”, nr 23, s. 1193–1196.
- Árvá, V., Medgyes, P. (2000), *Native and Non-native Teachers in the Classroom*, „System”, nr 28, s. 355–372.
- Braine, G. (2010), *Nonnative Speaker English Teachers*, Nowy Jork: Routledge.
- Butler, M. (2022), *Non-native Speakerism has had its Day*, „EL Gazette”, <elgazette.com/non-native-speakerism-has-had-its-day/> [dostęp: 15.08.2022].

- Centralna Ewidencja i Informacja o Działalności Gospodarczej (2022), <aplikacja.ceidg.gov.pl/ceidg/ceidg.public.ui/search.aspx> [dostęp: 15.08.2022].
- Clark, E., Paran, A. (2007), *The Employability of Non-native-speaker Teachers of EFL: A UK Survey*, „System”, nr 35, s. 407–430.
- Colmenero, K., Lasagabaster, D. (2020), *Enclosing Native Speakerism: Students’ Parents’ and Teachers’ Perceptions of Language Teachers*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, s. 1–16.
- Crystal, D. (2012), *A Global Language*, [w:] P. Seargeant, J. Swann (red.), *English in the World: History, Diversity, Change*, Abingdon: Routledge, s. 151–177.
- Daoud, S., Kasztalska, A. (2022), *Exploring Native-speakerism in Teacher Job Recruitment Discourse Through Legitimation Code Theory: The case of the United Arab Emirates*, „Language Teaching Research”, s. 1–21.
- Derivry-Plard, M., Griffin, C. (2017), *Beyond Symbolic Violence in ELT in France*, [w:] M. Agudo, J. De Dios (red.), *Native and Non-Native Teachers in English Language Classrooms*, De Gruyter Mouton, s. 33–52.
- Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Nowy Jork: Bloomsbury.
- Gazeta Prawna (2021), *Dyrektywa KE o jawności wynagrodzeń: Równe płace dla kobiet i mężczyzn*, <bit.ly/3VSgFpN> [dostęp: 15.08.2022].
- Holliday, A. (2005), *Native-speakerism*, „ELT Journal”, nr 60, s. 385–387.
- Jenkins, J. (2014), *Global Englishes*, Nowy Jork: Routledge.
- Kiczowski, M. (2015), *Native Speakers only*, „IATEFL Voices”, nr 2, s. 8–9.
- Kiczowski, M. (2018), *Native Speakerism in English Language Teaching: Voices From Poland* [niepublikowana praca doktorska], York: University of York.
- Kodeks Pracy (2022), <dziennikustaw.gov.pl/D2022000151001.pdf> [dostęp: 27.10.2022].
- Komisja Europejska (2002), *Answer to written question E-0941/2002 given by Mrs Diamantopoulou on behalf of the European Commission*, <bit.ly/3ATGqhn> [dostęp: 15.08.2022].
- Lasagabaster, D., Sierra, J.M. (2005), *What do Students Think about the Pros and Cons of Having a Native Speaker Teacher?*, [w:] E. Llurda (red.), *Non-Native Language Teachers*, Springer US, s. 217–241.
- Ling, C.Y., Braine, G. (2007), *The Attitudes of University Students towards Non-native Speakers English Teachers in Hong Kong*, „RELC Journal”, nr 38, s. 257–277.
- Llurda, E. (2010), *Attitudes Towards English as an International Language: The Pervasiveness of Native Models Among L2 Users and Teachers*, [w:] F. Sharifian (red.), *English as an International Language*, Multilingual Matters, s. 119–134.
- Ma, L.P.F. (2012), *Strengths and Weaknesses of NESTs and NNESTs: Perceptions of NNESTs in Hong Kong*, „Linguistics and Education”, nr 23, s. 1–15.
- Mahboob, A., Newman, K., Uhrig, K., Hartford, B. (2004), *Children of a Lesser English: Status of Non-native English Speakers as College-level English as a Second Language Teachers in the United States* [w:] L. Kamhi-Stein (red.), *Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Non-native English-speaking Professionals*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Moussu, L. (2006), *Native and Non-native English-speaking English as a Second Language Teachers: Student Attitudes, Teacher Self-perceptions, and Intensive English Administrator Beliefs and Practices* [niepublikowana praca doktorska], Purdue University.
- Paciorkowski, T. (2022), *Native Speakerism: Discriminatory Employment Practices in Polish Language Schools*, Berlin: Peter Lang.
- Reves, T., Medgyes, P. (1994), *The Non-native English Speaking EFL/ESL Teacher’s Self-image: An International Survey*, „System”, nr 22, s. 353–367.

- Ruecker, T., Ives, L. (2015), *White Native English Speakers Needed: The Rhetorical Construction of Privilege in Online Teacher Recruitment Spaces*, „TESOL Quarterly”, nr 49, s. 733–756.
- Selvi, A.F. (2011), *World Englishes in the Turkish Sociolinguistic Context: World Englishes in the Turkish Sociolinguistic Context*, „World Englishes”, nr 30, s. 182–199.
- Smith, G.N. (2022), *Teacher sues over Native-speakerism*, [w:] „EL Gazette”, <elgazette.com/teacher-sues-over-native-speakerism/> [dostęp: 15.08.2022].
- Szymańska-Tworek, A. (2016), *English as a Lingua Franca: Attitudes of Pre-Service Teachers* [niepublikowana praca doktorska], Katowice: Uniwersytet Śląski.
- TESOL (1991), *A TESOL statement of non-native speakers of English and hiring practices*, <nnet.moussu.net/docs/TESOL_PositionStatement(1991).pdf> [dostęp: 27.10.2022].
- TESOL (2006), *Position Statement Against Discrimination of Nonnative Speakers of English in the Field of TESOL*, <bit.ly/3gHwWyN> [dostęp: 15.08.2022].
- Unia Europejska (2012), *Charter of Fundamental Rights of the European Union*, <refworld.org/docid/3ae6b3b70.html> [dostęp: 15.08.2022].

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR TOMASZ PACIORKOWSKI Filolog angielski, doktor językoznawstwa, adiunkt w Katedrze Językoznawstwa Angielskiego Wydziału Językoznawstwa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Lektor oraz audytor językowy dla firm branży IT. Jego zainteresowania badawcze obejmują m.in. sytuację mówców rodzimych i nierodzimych na rynku pracy, globalne języki angielskie oraz język angielski jako *lingua franca*.

Akcja integracja, czyli jak zintegrować ucznia z Ukrainy z zespołem klasowym

DOI: 10.47050/jows.2022.4.73-84

W ostatnim czasie polscy nauczyciele stanęli przed wielkim wyzwaniem – na skutek wojny do naszych szkół trafiły tysiące uczniów z Ukrainy, którzy z dnia na dzień zetknęli się z nową kulturą, językiem oraz systemem edukacyjnym. Przekroczyli oni progi polskich placówek z ogromnym bagażem – zarówno tym wynikającym z dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych, jak i tym związanym z doświadczeniem uchodźczym. Jednym ze sposobów pomocy ukraińskim uczniom jest próba wsparcia ich w integracji z zespołem klasowym – w przypadku języka angielskiego może się ona odbywać przy jednoczesnym rozwijaniu kompetencji językowych.

WERONA KRÓL-GIERAT
Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

KATARZYNA NOSIDLAK
Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

Od roku 2004, wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej, krajobraz lingwistyczny i kulturowy Polski zaczął ulegać stopniowemu przeobrażaniu od jednoznacznie monolingwalnego i jednolitego do coraz bardziej multilingwalnego i zróżnicowanego. Jednym z istotniejszych zjawisk, które w znaczący sposób wpłynęło na językowy krajobraz kraju, było pojawienie się po 2014 roku języków wschodniosłowiańskich. Stało się to za sprawą imigrantów politycznych i ekonomicznych z Ukrainy, a częściowo także z Białorusi, Mołdawii i innych państw postsowieckich. Dla przykładu, w roku 2017 najbardziej liczną grupę stanowili Ukraińcy. Przybyło ich wówczas 585 439, co odpowiadało 86% wszystkich imigrantów z zagranicy (Pawłowski 2019). Od 24 lutego 2022 roku, tj. od dnia wybuchu wojny w Ukrainie, do Polski napłynęły rzesze uchodźców z tego kraju – ponad 5 mln osób przekroczyło granicę (Straż Graniczna 2022), w związku z czym krajobraz językowo-kulturowy uległ nagłej i dynamicznej zmianie. Jak podaje Centrum Analiz i Badań Unii Metropolii Polskich, pojawienie się uchodźców wojennych spowodowało, że populacja Polski po raz pierwszy przekroczyła 40 mln. Według danych firmy Selectivv przed wybuchem konfliktu zbrojnego w Polsce przebywało ponad 1,5 mln Ukraińców, wybuch zwiększył tę liczbę do ok. 3,2 mln (Serwis Samorządowy PAP 2022).

Nowy uczeń w klasie – wyzwanie dla nauczyciela

Jak można wnioskować z danych przytoczonych powyżej, Polska staje się krajem, w którym uczniowie-migranci będą coraz bardziej zauważalni w środowisku szkolnym. Zmiana miejsca zamieszkania i szkoły jest zawsze wyzwaniem i to zarówno dla ucznia, jego rodziny, jak i nauczyciela. Jak podkreśla Magdalena Goetz (2018), dzieci i młodzież radzą sobie z integracją w nowej klasie w różnym stopniu. Szczególne problemy adaptacyjne mają zazwyczaj uczniowie, którzy w poprzednich placówkach byli wykluczeni lub prześladowani przez swoich rówieśników, mają braki w umiejętnościach personalnych lub też są wyjątkowo podatni na stres. Goetz (2018) wyróżnia tutaj również osoby wysoko wrażliwe, które stanowią zazwyczaj 15–20% klasy i ze względu na swój temperament mogą (choć nie muszą) mieć problemy z zaklimatyzowaniem się w nowym miejscu.

Według amerykańskiej psycholożki Elaine N. Aron (2012), która wprowadziła do psychologii ten termin, „wysoko wrażliwa osoba”

(WWO) to jednostka, która wyróżnia się zdolnością pełniejszej analizy środowiska i wzmożoną wrażliwością na bodźce zewnętrzne, co z kolei pociąga za sobą zwiększoną tendencję do przestymulowania. WWO jest bardziej emocjonalna, empatyczna oraz wyczulona na subtelnosci. Takie osoby są także szczególnie wrażliwe na zmiany, które wytrącają je z równowagi – dlatego zmiana szkoły może być w przypadku wysoko wrażliwego ucznia szczególnie trudna.

Ponadto, jak podkreśla Goetz (2018), z psychologicznego punktu widzenia łatwiejsze jest rozpoczęcie nauki na nowym etapie edukacyjnym (np. w klasie pierwszej szkoły podstawowej, średniej etc.) w sytuacji, kiedy wszyscy zaczynają „od zera”, niż dołączenie do istniejącego zespołu, który ma już określoną dynamikę i przypisane poszczególnym uczniom role.

Potencjalny wpływ uchodźstwa na rozwój i zachowanie ucznia

Jeszcze bardziej złożonym przypadkiem jest sytuacja przyjęcia do zespołu klasowego uczniów z Ukrainy, którzy trafili do nas w wyniku wojny i często mają za sobą traumatyczne doświadczenia. Jak wskazuje Zajac (2022), „dzieci bardziej niż dorośli narażone są na negatywne konsekwencje stresogennych doświadczeń. Badania wskazują, że traumatyczne wydarzenia dotyczące człowieka przed ukończeniem jedenastego roku życia trzy razy częściej skutkują poważnymi problemami emocjonalnymi i behawioralnymi niż w przypadku osób starszych”.

Zajac (2022) zwraca uwagę na szereg psychospołecznych skutków uchodźstwa, wskazując w szczególności na brak dostępu do edukacji lub też jej pozornosc, wynikające z bariery językowej, która jest dla wielu źródłem frustracji i poczucia braku sprawczości. Jak podkreśla autorka, nieumiejętność porozumienia się w języku danej społeczności jest również często niesłusznie postrzegana jako przejaw niskiej inteligencji. W przypadku dzieci wiąże się to także z problemami w nawiązywaniu kontaktów, a na gruncie edukacyjnym utrudnia, a nawet uniemożliwia, skuteczne przyswajanie wiedzy. Ponadto w przypadku uchodźców i migrantów z krajów mniej rozwiniętych częstym problemem staje się luka edukacyjna, która zwykle pogłębia się z uwagi na już wspomnianą barierę językową oraz poczucie tymczasowości. Poczuciu temu z reguły towarzyszy przeświadczenie, że los uchodźców nie zależy już od nich. Osoby zmuszone do opuszczenia swojego kraju cierpią również z powodu żałoby kulturowej, która wiąże się z utratą środowiska społeczno-kulturowego i powoduje „zakotwiczenie” jednostki w przeszłości.

Niektórzy ciężko doświadczeni uczniowie-uchodźcy mogą ponadto cierpieć na Syndrom Stresu Pourazowego (PTSD – *Post-traumatic Stress Disorder*). Jak pisze Dąbkowska (2014), wiąże się on z wykształceniem charakterystycznego zestawu objawów, które są reakcją na traumatyczne wydarzenie. U dzieci PTSD często „powoduje niezorganizowane lub pobudzone zachowanie” (Dąbkowska 2014: 130). Zajac (2022) dodaje, że osoby cierpiące na PTSD przeżywają na nowo urazowe sytuacje, które zwykle wracają do nich w koszmarach. Odczuwają one również chęć odizolowania się od innych, nie reagują na otoczenie i bywają niezdolne do przeżywania przyjemności. Doświadczenie traumy w dzieciństwie może również spowodować wystąpienie Posttraumatycznych Zaburzeń Rozwojowych (DTD – *Developmental Trauma Disorder*) odpowiedzialnych za zaburzenie procesu dojrzewania lub też powodowanie jego opóźnienia (VandenBos 2015). Objawy DTD, które wydają się być istotne w kontekście edukacyjnym, obejmują: zaburzenia regulacji emocjonalnej, w tym gniewu, zachowania autodestruktywne, zaburzenia koncentracji i problemy w uczeniu się, zachwiane poczucie własnej wartości, uczucie winy i wstydu, uzależnienia, problemy w nawiązywaniu relacji, brak zaufania do innych, a nawet opóźnienia w rozwoju sensomotorycznym (VandenBos 2015).

Ze względu na uwarunkowania indywidualne oraz dotychczasowe doświadczenia, każdy z uczniów-uchodźców będzie zapewne inaczej reagował i radził sobie z sytuacją, w jakiej się znalazł. Kluczem jest więc indywidualne podejście do podopiecznego, okazanie mu pomocy w przystosowaniu się do nowego środowiska i w integracji z zespołem klasowym.

Jak zintegrować nowego ucznia z klasą – praktyczne wskazówki

Dobrze zintegrowana, czy też zgrana klasa to taka, w której dominują pozytywne relacje – uczniowie słuchają się wzajemnie, pomagają sobie i otwarcie dzielą się swoimi poglądami. Jak pisze Małgorzata Łoskot (2021), „w zgranej klasie nie ma kozłów ofiarnych ani gwiazd”, a dzieci bronią swoich kolegów przed prześladowaniem i pomagają sobie w konfliktach z nauczycielami. Praca z takim zespołem ma bardzo wiele zalet zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela. Łoskot (2021) wskazuje, że zgraną klasę łatwiej zachęcić do aktywności w czasie lekcji, ponieważ uczniowie wzajemnie się do niej motywują. W takiej klasie panuje pozytywna atmosfera, która – jak podkreśla Anna Meslin (2021) – sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa. Goetz (2018) dodaje również, że w zespołach zintegrowanych zmniejsza się „ryzyko pojawienia się trudności wychowawczych związanych z przemocą rówieśniczą, dyskryminacją czy wykluczeniem”.

Ważną rolę w procesie integrowania grup, do których mają uczęszczać osoby z różnych krajów, odgrywają nie tylko wychowawcy, pedagodzy czy psychologowie, ale również polscy uczniowie, z którymi warto wcześniej porozmawiać o przyjęciu nowych dzieci w szeregi klasy (Tracz-Molasy 2022). Jak podkreśla Jacek Pyżalski (2022 za: Rasiewicz, 2022), nie ma jednej sprawdzonej metody na skuteczne budowanie zintegrowanego zespołu klasowego, ale zawsze bardzo pomaga otwartość rozumiana jako gotowość na przyjęcie czegoś nowego. W przypadku dzieci pochodzenia ukraińskiego powinna to być także otwartość na ich kulturę i język, np. można nauczyć klasę kilku słów w języku nowego członka zespołu, takich jak „cześć”, „proszę”, „dziękuję”.

Niezależnie od pochodzenia nowego ucznia, integrując go z klasą, warto pamiętać o kilku podstawowych zasadach (Goetz 2018):

- ➔ planując działania integracyjne (zabawy, ćwiczenia), warto wziąć pod uwagę indywidualne cechy i predyspozycje wszystkich uczniów oraz projektować zróżnicowane aktywności;
- ➔ przy dbaniu o wykreowanie atmosfery życzliwości i akceptacji pomocny może okazać się kontrakt, czyli wspólnie ustalony zbiór zasad zachowania;
- ➔ pożądanym jest stwarzanie dzieciom jak największej okazji do współpracy w ramach całego zespołu oraz w grupach o zmieniającym się składzie, starając się przy tym, by zwłaszcza te osoby, które zazwyczaj trzymają się na uboczu, znalazły dla siebie rolę, w której się sprawdzą i będą mogły się wykazać;
- ➔ należy pamiętać, że działania integracyjne nie powinny kończyć się na kilku pierwszych lekcjach; troska o zgranie klasy powinna towarzyszyć nauczycielom przez cały rok – do wspólnej realizacji jakiegoś przedsięwzięcia dobra jest każda okazja.

Propozycje ćwiczeń językowo-integracyjnych

Wskazując na wagę i zalety dobrze zintegrowanej klasy, poniżej zaprezentowano propozycje ćwiczeń językowo-integracyjnych dla każdego etapu edukacyjnego, od przedszkola przez szkołę podstawową do szkoły ponadpodstawowej.

1. Typ szkoły: przedszkole

Poniższe ćwiczenie zostało zainspirowane projektem „Szkoła integracji międzykulturowej” opisanym w publikacji Marty Piegat-Kaczmarczyk, Zuzanny Rejmer i Agnieszki Kosowicz (2014: 47). Sprzyja ono wytworzeniu przyjaznej atmosfery w grupie poprzez miłe rozpoczęcie zajęć, przy jednoczesnym uczeniu utartych zwrotów grzecznościowych nie tylko w języku angielskim, ale także w językach narodowych uczniów, co wspomaga rozwój kompetencji interkulturowej już od najmłodszych lat.

Tytuł ćwiczenia: **Let's greet – przywitajmy się**

➔ Poziom językowy: A1

➔ Cele ćwiczenia:

Komunikacyjne: uczeń umie przywitać się w języku obcym

Językowe: uczeń zna zwroty grzecznościowe na powitanie

Socjokulturowe: integracja grupy, rozwijanie kompetencji interkulturowej

➔ *Metody i techniki pracy:* praca z całą grupą, metoda aktywizująca – integracyjna

➔ *Przygotowanie do przeprowadzenia ćwiczenia:* przetłumaczenie i nauczenie się zwrotów grzecznościowych w językach narodowych dzieci (opcjonalnie)

➔ *Przebieg ćwiczenia:*

1. Nauczyciel rozpoczyna zajęcia, prosząc, by dzieci usiadły w kręgu. Następnie symuluje rozmowę z pacynką lub maskotką, mówiąc: *Hello. How are you?*, na co zabawka odpowiada: *I'm fine. Thank you.* W ten sposób prezentując modelowy przebieg powitania.

Sugestie: rekomenduje się wykorzystanie pacynki/maskotki ubranej w barwy narodowe Wielkiej Brytanii lub postaci pochodzącej z kraju anglojęzycznego, np. bohatera brytyjskiej bajki animowanej *Fireman Sam*. Innego dnia można przywitać się z dziećmi w języku polskim (np. trzymając w dłoni lalkę górala/krakowiankę), ukraińskim (pokazując wyciętą ze sztywnego papieru wydrukowaną ilustrację przedstawiającą Kołaczyka¹ lub wykonaną własnoręcznie postać z użyciem bułki/bochenka chleba) czy w innych językach, jakimi posługują się dzieci należące do grupy.

2. Zgodnie ze wskazówkami zegara nauczyciel zwraca się do dziecka siedzącego najbliżej: *Hello. How are you?* i jednocześnie przekazuje mu pacynkę/maskotkę.

Sugestie: kolejno można rozpocząć zabawę przeciwnie do ruchu wskazówek zegara oraz zadbać o to, by dzieci siedziały obok innej osoby niż poprzednio. Warto je „przemieszczać”, np. poprzez wylosowanie numerka i ustawienie się według kolejności.

3. Uczeń odpowiada na pytanie: *I'm fine. Thank you* i zwraca się z tym samym pytaniem do kolegi/koleżanki obok. Zabawa trwa do momentu, aż pacynka/maskotka wróci do nauczyciela.

Uwaga: w razie trudności językowych, ale zrozumienia kontekstu, dziecko może odpowiedzieć na zadane pytanie w swoim języku ojczystym. Dopuszczalne są inne odpowiedzi, wyrażające różne stany emocjonalne i nastroje, w dowolnym języku.

2. Typ szkoły: szkoła podstawowa (klasy 1–3)

Inspirację do kolejnego ćwiczenia stanowił scenariusz zajęć integrujących polskie i ukraińskie dzieci w grupach przedszkolnych i klasach I–III, pt. *Bal dobrych myśli* autorstwa Natalii Perek (2022).

Tytuł ćwiczenia: **Lubię to samo! Dam Ci like'a.**

➔ Poziom językowy: A1–A2

➔ Cele ćwiczenia:

Komunikacyjne: uczeń współpracuje z kolegą/koleżanką przy wykonywaniu poleceń

Językowe: uczeń powtarza słownictwo związane z ulubionymi rzeczami oraz aktywnościami, hobby

Socjokulturowe: integracja zespołu klasowego, obniżenie poziomu lęku u uczniów-migrantów, budowanie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania w klasie

➔ *Metody i techniki pracy:* praca z całą klasą, praca w parach, metoda aktywizująca – integracyjna, pedagogika zabawy

➔ *Przygotowanie do przeprowadzenia ćwiczenia:* duże arkusze szarego papieru, flamastry i kredki, kciuki uniesione w górę (tzw. likes znane z mediów społecznościowych) wycięte z samoprzylepnego kolorowego papieru, dużo wolnej przestrzeni, muzyka do tańca (rekomendowane nagrania angielskiej, polskiej i ukraińskiej muzyki ludowej)

¹ Ukraiński Kołobok (*Колобок*) to fikcyjna postać z bajki wschodniosłowiańskiej, ożywiony bochenek chleba okrągłego kształtu, który ucieka ze stołu, by zwiedzić świat.

➔ **Przebieg ćwiczenia:**

1. Nauczyciel łączy dzieci w pary, starając się przy tym, by dzieci ukraińskie pracowały z dziećmi polskimi. Następnie rozdaje każdej parze po dwa arkusze szarego papieru. Zadaniem uczniów jest odrysowanie na nich swojej sylwetki lub, w przypadku ograniczeń przestrzennych, tylko popiersia. Ważne, by dzieci pomagały sobie nawzajem – jedno kładzie się na arkuszu, a drugie je odrysowuje.
2. Kiedy sylwetki są już odrysowane, nauczyciel prosi dzieci, by narysowały na nich, co lubią robić, co sprawia im przyjemność, jakie mają hobby.

What do you like? Maybe you like dogs... If you like dogs, draw a dog. Maybe you like spaghetti... If you like spaghetti, draw it on your paper.

What do you like doing? What is your hobby? For example, riding a bike or watching TV... Draw it.

Uwaga: ważne, aby nauczyciel pomógł dzieciom, zwłaszcza imigrantom z Ukrainy, zrozumieć polecenie. Może: zademonstrować wykonanie ćwiczenia na swoim przykładzie, mówiąc, co lubi i rysując to na swoim obrysie; posłużyć się tłumaczem; razem z nimi obserwować polskojęzyczne dzieci w trakcie wykonywania zadania.

3. Nauczyciel rozdaje każdemu dziecku 5 samoprzylepnych like'ów. Prosi uczniów, by przykleili je na pracach innych dzieci przy rzeczach, które również lubią i czynnościach, które również sprawiają im przyjemność.

Nauczyciel może powiedzieć w różnych językach:

Ciekawe, czy znajdziecie jakieś cechy wspólne? Czy podobne rzeczy sprawiają wam radość? Ja lubię grać w piłkę nożną, jak ty, dlatego dam ci like'a. Podobnie jak ty uwielbiam pizzę, więc tu dodaję drugiego. Spróbujecie?

4. Ćwiczenie można zakończyć krótką pogadanką:

Czy widzicie coś, co lubią wszyscy?

Co sprawia przyjemność większości z was?

Kto ma rysunek bardzo podobny do waszego?

Co was zaskoczyło? (Perek 2022)

5. Opcjonalny *follow-up*/rozluźniająca kontynuacja ćwiczenia:

Nauczyciel włącza muzykę ludową – naprzemiennie angielską, polską i ukraińską. Dzieci tańczą. Gdy prowadzący wyłączy nagranie, w języku angielskim głośno wypowiada jeden wybrany element z prac dzieci. Zadaniem uczestników zabawy jest odnalezienie odpowiedniego rysunku i staniecie przy nim. Warto poprosić dzieci, by pomagały sobie nawzajem w znalezieniu odpowiedniego miejsca.

3. Typ szkoły: Szkoła podstawowa (klasy 4–8)

Dzięki zaprezentowaniu narzędzi i technik tłumaczeniowych niniejsze ćwiczenie pozwoli uczniom na skuteczniejszą komunikację z obcojęzycznymi kolegami i koleżankami, co w konsekwencji wpłynie na ich szybszą integrację z klasą. Ponadto wykorzystując trzy języki (angielski/polski/ukraiński), pełniej angażujemy całą grupę w wykonywane zadanie i podkreślamy, że w naszej klasie każdy ma istotne miejsce.

*Tytuł ćwiczenia: **Lost in translation – jak tłumaczyć dobrze?***

➔ *Poziom językowy: A2–B1*

➔ *Cele ćwiczenia: zapoznanie uczniów z podstawowymi technikami tłumaczeniowymi*

Komunikacyjne: rozwijanie umiejętności krótkiej wypowiedzi

Językowe: w zależności od wybranego tekstu/piosenki

Socjokulturowe: poznawanie znaczenia przysłów

➔ *Metody i techniki pracy: dyskusja klasowa, praca grupowa, praca w parach*

➔ *Przygotowanie do przeprowadzenia ćwiczenia: wybór i wydrukowanie tekstu/słów piosenki anglojęzycznej, które pozwolą dostrzec trudności w tłumaczeniu tekstu*

➔ **Przebieg ćwiczenia:**

1. Nauczyciel przeprowadza z uczniami rozmowę na temat roli tłumaczenia w naszym codziennym życiu, zapisując odpowiedzi uczniów na tablicy. (*What does it mean to translate? When is translation needed? Have you ever watched a film in a different language? What do you do when you read something in English and you don't understand it? Do you translate words/phrases in your head before you say them in English?*).
2. Uczniowie pracują w grupach, próbując ustalić kolejne kroki, które robimy, tłumacząc tekst z obcego języka (np. 1. zrozumienie tekstu w języku obcym; 2. sprawdzenie odpowiedników słów i zwrotów, których nie znamy; 3. tłumaczenie poszczególnych zdań na język docelowy; 4. sprawdzenie ich brzmienia/poprawności po przetłumaczeniu; 5. sprawdzenie całego tekstu pod względem spójności i poprawności językowej). Porównanie wyników wspólnej pracy może stać się okazją do zapoznania uczniów z przydatnymi narzędziami tłumaczeniowymi (translatory, słowniki synonimów, słowniki kolokacji, słowniki tłumaczące w kontekście itp.), ich zaletami i ograniczeniami.
3. Kolejnym krokiem jest próba przetłumaczenia wybranego tekstu/piosenki z języka angielskiego na język polski/ukraiński metodą „słowo-po-słowie” (praca w parach lub w małych grupach). Po zakończeniu zadania, uczniowie próbują wymienić przyczyny, z powodu których ich tłumaczenie „nie działa”.
4. Jako zadanie domowe uczniowie mają znaleźć w internecie 5 przysłów w języku angielskim, dokonać własnego tłumaczenia, a następnie poszukać ich polsko/ukraińskojęzycznych odpowiedników (np. *A lie has no legs* – Kłamstwo nie ma nóg – Kłamstwo ma krótkie nogi). Dodatkowo uczniowie z Polski wyszukują 5 przysłów po ukraińsku i tłumaczą je na język polski i angielski – dzieci z Ukrainy robią to samo z przysłowiami polskimi. Na kolejnej lekcji sprawdzają wzajemnie poprawność swoich tłumaczeń.

4. Typ szkoły: Szkoła ponadpodstawowa

Poniższe ćwiczenie pozwala na zintegrowanie zespołu klasowego, w tym nowego ucznia, poprzez pracę grupową i w parach. Aby ukończyć zadanie, uczniowie muszą pozyskać od siebie kluczowe informacje. Ponadto tematyka ćwiczenia pozwala dostrzec podobieństwa i różnice kulturowe, co umożliwi rozwijanie kompetencji interkulturowej uczniów.

Tytuł ćwiczenia: My name... Tworzymy ustną prezentację na temat imion (ćwiczenie zostało zainspirowane projektem przedstawionym w publikacji Heugh i in. 2019: 31–34)

➔ **Poziom językowy:** ze względu na możliwość modyfikacji ćwiczenie będzie odpowiednie dla wszelkiego typu klas na etapie ponadpodstawowym, na poziomach językowych od B1 do C2

➔ **Cele ćwiczenia:**

Komunikacyjne: uczeń umie stworzyć i zaprezentować krótką prezentację ustną

Językowe: gramatyczne – uczeń ćwiczy formułowanie pytań w różnych czasach gramatycznych; leksykalne – uczeń zna wyrażenia przydatne do tworzenia prezentacji ustnych

Socjokulturowe: integracja zespołu klasowego; rozwijanie umiejętności pracy w grupie; rozwijanie wiedzy kulturowej dotyczącej imion; konfrontowanie krzywdzących stereotypów

➔ **Metody i techniki pracy:** dyskusja klasowa, praca w grupach, praca indywidualna

➔ **Przygotowanie do przeprowadzenia ćwiczenia:** opracowanie (i ewentualne nagranie) prezentacji na temat własnego imienia

➔ **Przebieg ćwiczenia:**

1. W ramach wprowadzenia nauczyciel inicjuje dyskusję klasową na temat najpopularniejszych imion w Polsce, Ukrainie, krajach anglojęzycznych i w innych krajach, z których pochodzą uczniowie z danej klasy. Ponadto, w zależności od poziomu grupy, nauczyciel

może również zadać uczniom pytania na temat krzywdzących stereotypów związanych z określonymi imionami w danym kraju (załączniki 1 i 2).

2. Nauczyciel dzieli klasę na 3–4-osobowe grupy. Uczniowie mają za zadanie wypisać pytania, które mogliby zadać nowopoznanej osobie odnośnie do jej imienia. W zależności od poziomu zaawansowania pytania mogą różnić się złożonością pod względem językowym. Najciekawsze z nich zostają zapisane na tablicy. Nauczyciel zadaje je kilku wybranym uczniom (w tym uczniom z Ukrainy) i inicjuje krótką dyskusję klasową.

Przykładowe pytania (Heugh i in. 2019: 32):

What does your name mean? › Who chose your name? › Where does your name come from? › What language does your name come from? › How do you write your name in different scripts? › Do people pronounce your name in different ways? How do you feel about this? › What would you be called if you were the other sex? › Are there any well-known people with the same name as you? › Do you have any nicknames, and how do you use them? › If you could choose your name, what name would you choose and why?

Pytanie *How do you write your name in different scripts?* może posłużyć jako okazja do zaangażowania uczniów z Ukrainy w pomoc w zapisie imion polskich uczniów z użyciem alfabetu ukraińskiego/cyrylicy.

3. W następnej kolejności nauczyciel przedstawia krótką prezentację ustną o znaczeniu własnego imienia i/lub nazwiska. Przed jej wygłoszeniem uczniowie zostają poproszeni o zwrócenie uwagi na formę prezentowanej wypowiedzi (sposób mówienia, gesty, mimika, przygotowane slajdy itp.) oraz jej treść (język prezentacji i układ) (załącznik 3). Aby ułatwić uczniom zadanie, prezentację można wcześniej nagrać i odtworzyć więcej niż jeden raz.
4. Zadaniem uczniów jest przygotowanie podobnej, około 3-minutowej, prezentacji na temat imienia swojego kolegi / swojej koleżanki. Pracę może ułatwić wykorzystanie opracowanych wcześniej pytań (por. również załącznik 3). Dobrym pomysłem jest także prezentacja w formie slajdów, wykonywana np. w ramach pracy domowej. Na kolejnej lekcji uczniowie przedstawiają wyniki swojej pracy, a projekcja slajdów może stać się przyczynkiem do następnych zajęć na temat zasad tworzenia tego typu wystąpień. Słuchając poszczególnych prezentacji, uczniowie zapisują przynajmniej po jednym pytaniu, które chcieliby zadać osobie występującej.

Podsumowanie

Integracja ucznia z Ukrainy z zespołem klasowym wydaje się nadrzędnym celem na początkowym etapie uczenia się dziecka z doświadczeniem migracji do nowej szkoły. Jest jednocześnie warunkiem dobrej atmosfery, która sprzyja procesom uczenia się. Integracja odbywająca się na lekcjach języka angielskiego poprzez wykonywanie różnorodnych zadań może przy okazji służyć innym celom – językowym, komunikacyjnym, socjo- i interkulturowym. Zaproponowane w niniejszym artykule ćwiczenia dla poszczególnych etapów edukacyjnych zostały zaprojektowane z uwzględnieniem powyższych celów.

BIBLIOGRAFIA

- Aron, E.N. (2012), *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*, Łódź: Wydawnictwo Feeria.
- Dąbkowska, M. (2014), *Kompleksowa opieka nad dzieckiem z zespołem stresu pourazowego*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, nr 14(2), s. 130–134.
- Goetz, M. (2018), *Jak pomóc uczniom w adaptacji w szkole*, „Głos Pedagogiczny”, nr 91, <bit.ly/3trdSaC>, [dostęp: 10.08.2022].
- Heugh, K., French, M., Armiateg, J., Taylor-Leech, K., Billinghamurst, N., Ollerhead, S. (2019), *Using Multilingual Approaches: Moving from Theory to Practice*, Londyn: British Council.


- Łoskot, M. (2021), *Zgrana klasa. Udział pedagoga w budowaniu relacji między uczniami*, „Głos Pedagogiczny”, nr 122, <bit.ly/3Tx8Bc8>, [dostęp: 10.08.2022].
- Meslin, A. (2021), *Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego, czyli integracja zespołu klasowego*, „Życie szkoły”, nr 39, <bit.ly/3EpFIdQ>, [dostęp: 10.08.2022].
- Pawłowski, A. (2019), *Pejzaż językowy Polski współczesnej: powrót do przyszłości?*, „Poradnik językowy”, nr 10, s. 19–34.
- Perek, N. (2022), *Bal dobrych myśli. Scenariusz zajęć integrujących polskie i ukraińskie dzieci w grupach przedszkolnych i klasach I–III*, <bit.ly/3E0c1hT>, [dostęp: 9.08.2022].
- Piegat-Kaczmarczyk, M., Rejmer, Z., Kosowicz, A. (2014), *Szkoła integracji międzykulturowej. Model pracy międzykulturowej WISE i przykładowe scenariusze zajęć*, Polskie Forum Migracyjne, <bit.ly/3tqDhRL>, [dostęp: 8.08.2022].
- Rasiewicz, N. (2022), *Integracja to podstawa. Od września w szkołach nawet 400 tys. dzieci z Ukrainy*, portal samorządowy portaldlaedukacji.pl, <bit.ly/3g7z5mS>, [dostęp: 12.08.2022].
- Serwis Samorządowy PAP (2022), *Raport UMP: w Polsce mieszka obecnie prawie 3,2 mln obywateli Ukrainy*, <bit.ly/3ULQOio>, [dostęp: 10.08.2022].
- Straż Graniczna (2022), Wpis na Twitter z 10.08.2022. Oficjalny profil polskiej Straży Granicznej, <bit.ly/3EtqGDC>, [dostęp: 11.08.2022].
- Tracz-Molasy, A. (2022), *Integracja dzieci przybywających z Ukrainy. Zbiór dobrych praktyk ułatwiających integrację w szkole*, „Monitor Dyrektora Szkoły”, nr 120, <bit.ly/3TBHpcm>, [dostęp: 12.08.2022].
- VandenBos, G.R. (2015), *APA Dictionary of Psychology*, Waszyngton: American Psychological Association.
- Zając, D. (2022), *Wpływ doświadczenia uchodźstwa na uczniów z Ukrainy i jak sobie z nim radzić*, „Głos Pedagogiczny”, nr 132, <bit.ly/3AxVeCb>, [dostęp: 10.08.2022].

DR WERONA KRÓL-GIERAT Adiunkt naukowo-dydaktyczny w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, kierownik studiów podyplomowych „Nauczanie języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Jej zainteresowania naukowe powiązane są z wykształceniem w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej oraz diagnozy i terapii psychologiczno-pedagogicznej. Specjalizuje się w metodyce nauczania języków obcych dzieci w edukacji włączającej, w tym uczniów z doświadczeniem migracji.

DR KATARZYNA NOSIDLAK Adiunkt naukowo-dydaktyczny w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. W 2018 roku obroniła doktorat na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują m.in. problematykę różnic indywidualnych i powiązane z nią zagadnienie indywidualizacji procesu nauczania języka obcego. W ostatnim czasie jej działalność badawcza skupia się na tematyce wyzwań związanych z pracą z uczniem-migrantem na zajęciach języka angielskiego jako obcego.


Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

Załącznik 1 – Informacje dla nauczyciela na temat stereotypów związanych z imionami – Polska i Wielka Brytania



Stereotypy związane z imionami

POLSKA: W Polsce bohaterami memów i stereotypów narodowych są małżeństwo: Janusz i Grażyna (lub Halyna), rodzice Seby (Sebixa), Piotera, lub Brajana. "Karyna jest dziewczyną Seby, a Dżesika – Brajana" (Burkacka, 2020: 23). W ostatnim czasie do tej listy dołączyła również Julka.



Zgodnie z internetowym słownikiem neologizmów, opracowywanym przez Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego (2022):

- Janusz to "niezbyt urodziwy mężczyzna uosabiający stereotypowe, negatywne cechy przypisywane Polakom: rubasznosc, zamiłowanie do alkoholu, brak ogłady i tandetny styl ubioru; także w odniesieniu do przedstawicieli innych narodów";
- Grażyna to "kobieta, zwykle starsza, której zachowanie, ubiór, upodobania itp. uważane są za prostackie i prowincjonalne";
- Seba to "młody mężczyzna uosabiający stereotyp mieszkańca blokowisk i przedstawiciela miejscowej subkultury, często przypisywane mu atrybuty to noszenie odzieży sportowej, prawicowe poglądy, brak zatrudnienia, działalność w środowisku kibicowskim";
- Karyna to "dziewczyna lub młoda kobieta, która zachowuje się niedojrzale i w sposób niemiły dla otoczenia, a jej ubiór, upodobania itp. uważane są za prostackie".

Julka to natomiast "określenie na dziewczynę, która dużo czasu spędza na Twitterze, ma mocno lewicowo-liberalne poglądy, interesuje się astrologią, słucha k-popu i regularnie występuje w obronie osób LGBT, przeżywając dyskusje bardzo emocjonalnie." (Miejski.pl, 2022).

Źródła:
 Burkacka, I. 2020. Janusze, Halyny, Sebixy i Karyny. Memy internetowe jako źródło nowych eponimów, "Poradnia Językowa", nr 4/2020.
 Miejski.pl. Miejski słownik slangu i mowy potocznej. 2022. "Julka", <www.miejski.pl/slowo-julka> [dostęp: 02.08.2022].
 Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego. Najnowsze Słownictwo Polskie. 2022. <nowewyrazy.uw.edu.pl/> [dostęp: 02.08.2022]

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem szablonu Canva.

Stereotypy związane z imionami



Wielka Brytania:

Za odpowiedniki polskiej "Grażyny" można uznać brytyjską "Karen" – według opisu na stronie Wikipedia.org (2022) typowa "Karen" to biała kobieta w średnim wieku, głośno domagająca się swoich praw. Jest rasistką, snobką i co ciekawe, ma nawet charakterystyczną fryzurę w stylu "odwróconego" boba. Męskim odpowiednikiem "Karen" jest z kolei "Ken" (czasami również "Greg" lub "Terry"). W Wielkiej Brytanii negatywne stereotypy są również przypisane do męskiego imienia "Kyle", który zdaje się być odpowiednikiem polskiego "Sebixa" - jest to nastoletni, biały chłopak uzależniony od gier komputerowych, pijący energetyki i robiący w furii dziury w karton-gipsowych ścianach.



Źródła:

Wikipedia.org. 2022. "Karen".


<[en.wikipedia.org/wiki/Karen_\(slang\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Karen_(slang))>

[dostęp: 02.08.2022].

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem szablonu Canva.

Załącznik 2 – Pytania do dyskusji na temat stereotypów związanych z imionami – poziom C1–C2

Name-related stereotypes - discussion questions



Do you know any names with negative stereotypes attached?

How would you describe a typical “Janusz”, “Grażyna” ...?


Why do you think such stereotypes are created?

What do they say about traits especially disliked by a given nation?

Do you think such stereotypes can be harmful? Why (not)?

Imagine you were asked to name and present a Pole/Ukrainian/Brit to be included in a video game "The best about us". Which name would you choose for your character and which positive traits would he/she have?

Sign



Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem szablonu Canva.

Załącznik 3 – Plan prezentacji ustnej *The magic of names*

The magic of names

ORAL PRESENTATION



INTRODUCTION: welcome the audience, introduce yourself, state the title and present the plan of your presentation



MAIN BODY: select and elaborate on at least 2 topics from the list

- origin/ meaning of the name
- history behind the choice of the name
- statistics - is the name popular nowadays? reasons
- well-known people with the same name
- my classmate's opinion about his/her name



CLOSING: summarise your presentation in 1-2 sentences, thank the audience for their attention and invite them to ask questions

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem szablonu Canva.

Działania prospołeczne na zajęciach z języka obcego z nastolatkami

DOI: 10.47050/jows.2022.4.85-95

Działania dobroczynne mogą stanowić jedną z dróg wychowywania młodzieży. Nie tylko propagują one pozytywne zachowania społeczne, ale też pozwalają uczniom nabyć wiele kluczowych kompetencji, szczególnie miękkich. Okazuje się, że treści przewidziane w podstawie programowej można realizować właśnie poprzez wdrażane na lekcjach projekty charytatywne. Pomaganie innym w takiej postaci powinno mieć jednak określone ramy i być odpowiednio zorganizowane.

Jak podaje słownik, altruizm zakłada, że najistotniejsze jest dobro „innych ludzi i poświęcanie się dla nich” (wsjp.pl). Definicja zgadza się z tym, co przyjmują psycholodzy – według nich zachowanie altruistyczne cechuje dobrowolność, korzyść dla innych, brak oczekiwania na nagrodę oraz fakt, że jest ono celem samym w sobie (Śliwak 1998, za: Braun 2012b: 19). W kontekście szkoły najczęściej kojarzy się to z wolontariatem. Jak podaje Jarosław Górniak, wolontariat to „bezpłatne, dobrowolne, świadome działanie ucznia, studenta na rzecz innych, wykraczające poza więzi rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskie [...]” (2013, za: Rettinger 2019: 146). „Wolontariat jest zawsze obdarowywaniem innych «dobrami niematerialnymi» – czasem, wiedzą, codzienną pomocą w gospodarstwie domowym” (Braun 2012b: 34). To prowadzi do wspaniałych wniosków – każdy, niezależnie od statusu materialnego, może przyczynić się do poprawy jakości życia drugiego człowieka. Dzięki takiej aktywności uczniowie mogą nie tylko pomagać innym, ale też realizować siebie i rozwijać swoje kompetencje.

Fernando Corominas, ze względu na odnoszenie się do różnych okresów rozwoju dziecka, nazywa to nieco inaczej. Używa tu terminu „hojność”, który rozumie jako dobrowolne dawanie drugiemu człowiekowi czegoś, czego on potrzebuje. Zaznacza jednak, że nie jest to nic, co oddaje się bez poniesienia kosztów (np. energii lub czasu), ani nic, co jest nam zbyteczne. Działanie to nie może być też w żaden sposób interesowne (2006: 73).

Aspekty prawne

Jak prawo dotyczące szkół odnosi się do takich działań? Do uniwersalnych zasad etyki odwołuje się ustawa Prawo oświatowe (2016: 1). Już na samym początku dokumentu możemy przeczytać, że szkoła powinna kształcić młodych ludzi, opierając się na zasadach „solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Ustawa 2016: 1).

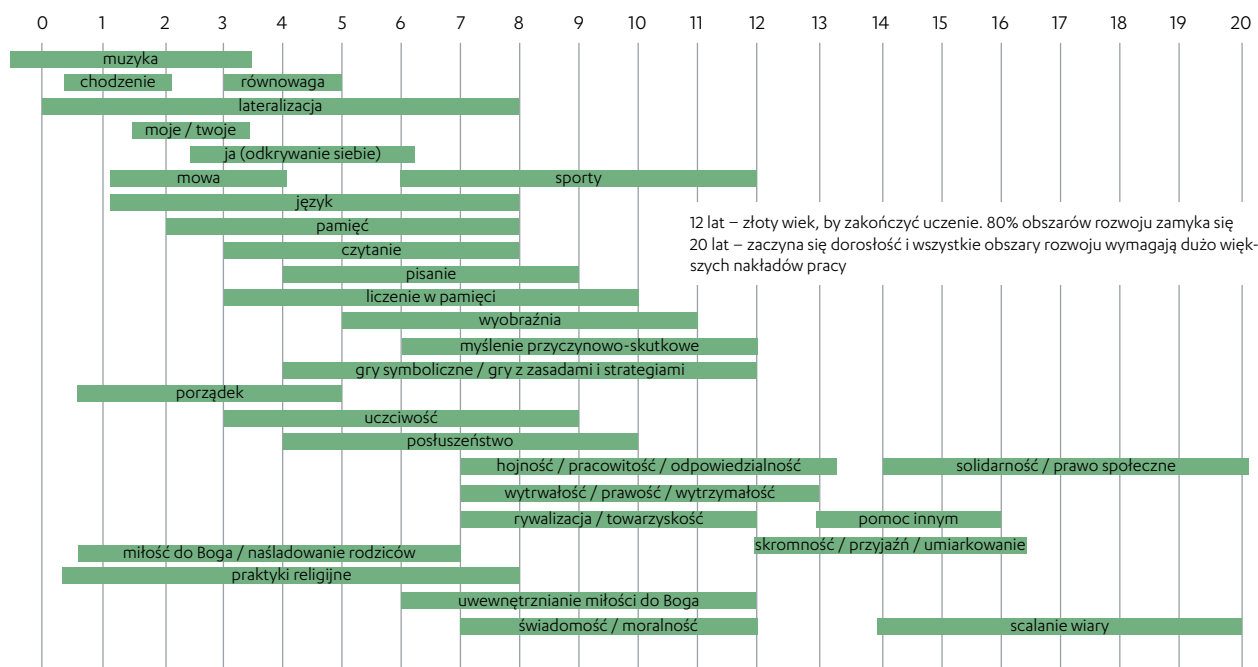
Polski system oświaty wg ww. ustawy zapewnia „kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych, w tym poprzez możliwość udziału w działaniach z zakresu wolontariatu, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym” (Ustawa 2016: 2). Dyrektor każdej szkoły ma więc obowiązek tworzyć „warunki do działania w szkole lub placówce wolontariuszy” (Ustawa 2016: 100). Już sam statut szkoły powinien opisywać „sposób organizacji [...] wolontariatu” (Ustawa 2016: 125). Tego typu działaniami może też zajmować się samorząd szkolny,

który ma możliwość powołania rady wolontariatu (Ustawa 2016: 112). Ze względu na fakt, że w placówkach oświaty mamy do czynienia z wolontariuszami nieletnimi, opiekę nad nimi musi sprawować osoba dorosła – nauczyciel lub rodzic. O jego roli będzie mowa w dalszej części artykułu.

Powody angażowania się uczniów w wolontariat

Wiek od 7 do 11 lat to, według F. Corominasa, najlepszy czas na kształtowanie wspomnianej wyżej hojności. Dzieci są wówczas bardziej skłonne „do świadczenia innym przysług i pomagania” oraz chętne do ćwiczenia podstawowych gestów takich jak: pożyczanie, przebaczenie, pomaganie w domu, dzielenie się tym, co się ma itd. (Corominas 2006: 72–78). Wiek około 14–16 lat to natomiast właściwy moment na formowanie umiejętności pomagania innym. Od 14. roku życia aż do osiągnięcia pełnej dorosłości młody człowiek powinien uczyć się solidarności i poczucia sprawiedliwości społecznej (zob. rys. 1). Szkole pozostaje zatem wspierać opiekunów nastolatków we wzmacnianiu w młodzieży altruizmu w tym tak ważnym, a zarazem wrażliwym okresie życia.

Rys. 1. Okresy sensoryczne wg Corominasa



Źródło: Zestawienie okresów sensorycznych, por. Corominas (2006).

Właśnie w fazie dorastania (11–19 lat) pojawia się w człowieku ideowość moralna. Nastolatki stara się ustosunkować do wybranych przez siebie zagadnień etycznych i zastanawia się, jak można rozwiązywać konkretne problemy (Muszyński 1983, za: Braun 2012b: 76), a to sprzyja podejmowaniu pierwszych kroków w wolontariacie (Łobocki 2004, za: Braun 2012b: 76).

Wiadomo jednak, że nie dotyczy to wszystkich uczniów. Jak zbadała Katarzyna Braun, osoby decydujące się na zaangażowanie w pomoc pochodzą w większości z rodzin, w których „panuje atmosfera demokratyczna” oraz „przyjazne stosunki, wzajemna życzliwość, bliskie więzi, jasno określone normy i zasady, wzajemne wsparcie” (Braun 2012a: 125). Mimo wszystko to nie wystarczy. Renata Rettinger podaje, że wolontariat zawsze wynika z pewnych motywacji. Uczeń może działać w imię jakiejś idei (np. ze względu na osobiste przekonania

i uczucia), chcieć zbudować obraz swojej osoby w społeczności i zyskać w oczach innych lub dążyć po prostu do zaspokojenia własnych ambicji (2019: 147). W grę wchodzi też potrzeby młodych ludzi. Braun mówi, że „w pierwszej kolejności mają oni potrzebę poznania samych siebie, określenia siebie, znalezienia swojego miejsca w życiu” (2012a: 114). Barbara Kromolicka wspomina też w tym kontekście o samorealizacji wolontariuszy (2001, za: Braun 2012a: 114–115). Braun cytuje w swojej książce również Zbigniewa Gasia, który omawia czynniki motywujące związane z:

- ➔ „rozwojem osobistym;
- ➔ przygotowaniem się do pracy zawodowej [...]. Dla młodzieżowych wolontariuszy jest to swoista przymiarka do zawodu, który chcieliby w przyszłości wykonywać;
- ➔ postawami prospołecznymi, gdy udział w wolontariacie umożliwia czerpanie osobistej satysfakcji z faktu rozwiązywania problemów społecznych” (Gaś 2002, za: Braun 2012b: 57–58).

Część uczniów podejmuje się działań prospołecznych, ponieważ w ich szkole mają one charakter obowiązkowy, inni natomiast robią to ze względu na większe szanse na przyjęcie do wybranej szkoły ponadpodstawowej (Rozporządzenie 2019: 3). Podejście „coś za coś” jest oczywiście sprzeczne z ideą wolontariatu, jednak początkowy wymiar interesowny może przerodzić się w emocjonalną inwestycję i głębokie zaangażowanie. Zadowolenie z dobrze zrealizowanego projektu i świadomość poprawy sytuacji życiowej drugiego człowieka, chociażby w niewielkim wymiarze, prowadzi do zafascynowania się taką działalnością na dalsze lata. Potwierdzają to rozmowy z uczniami w mojej szkole – obowiązkowość dobrowolnego projektu jest początkowo odbierana z niechęcią. Mimo wszystko zdecydowana większość tych, którzy się w wolontariat zaangażowali, czuje potem satysfakcję i rozumie, dlaczego warto brać udział w takich działaniach. Rodzi to nadzieję, że ich zaangażowanie będzie miało większy wymiar w przyszłości. Problemów z motywacją można też uniknąć, jeśli charytatywna aktywność ucznia będzie wynikała z jego zainteresowań lub jeśli spróbuje on różnych rodzajów pomagania, aby w końcu znaleźć to, co sprawia mu największą radość (TEDx Talks 2015).

Wpływ na decyzje o wolontariacie wśród dzieci mają również ich rodzice. Według badań przytaczanych przez Katarzynę Braun 82,7% z nich cieszy się z prospołecznej działalności swoich pociech i jest skłonnych je w tym wspierać. To ważne, ponieważ takie podejście może się przekładać na długość zaangażowania w dane projekty. Zaledwie 9,5% badanych rodziców krytycznie odnosi się do czasu spędzanego na wolontariacie. Woleliby oni, by ich dzieci poświęcały ten czas na naukę. Natomiast 7,7% w żaden sposób nie interesuje się tego typu aktywnością (Braun 2012a: 123). Z pewnością te dwie ostatnie, znacznie mniejsze grupy, wywierają negatywny wpływ na własne dzieci, co w dłuższej perspektywie może prowadzić do ich rezygnacji z wolontariatu.

Niebagatelna rola opiekuna

W procesie wychowania ważne jest odnoszenie się do ideałów (Łobocki 2004, za: Braun 2012b: 76), które będą istotne również w kontekście działalności charytatywnej. Ideały nie są jednak u młodzieży stabilne i niezmiennie. Dojrzewanie w sposób oczywisty wpływa na ciągłą zmianę uczuć oraz przekonań. Przez wzgląd na „chwijność norm moralnych”, a zarazem „niestabilność zachowania”, o których pisze I. Obuchowska (1996, za: Braun 2012b: 76), warto, by nastolatki czuli obecność opiekuna, z którym mogliby porozmawiać o swoich wątpliwościach i podzielić się przemyśleniami. To może mieć pozytywny wpływ na realizację założonych przez nastolatka planów związanych z wolontariatem.

Jak podaje Braun, chęć pomagania osobom nieznanym wzrasta, kiedy kandydat na wolontariusza utrzymuje kontakt z „inną, prospołecznie postępującą osobą” (Braun 2012b: 50). Zachodzi wtedy zjawisko naśladownictwa. Może ono wynikać z obserwacji znanej mu osoby (np. nauczyciela) lub osoby popularnej (Braun 2012b: 50). Wobec tego dobrze, gdyby

opiekunem wolontariusza była osoba mająca własne doświadczenie w pomaganiu innym. Powinna istnieć przy tym spójność między głoszonymi przez nią poglądami a jej własnym postępowaniem (Braun 2012b: 107, 116). Wychowawca może ponadto przedstawić uczniom kogoś, kto będzie w jakimś sensie im bliski i dla nich atrakcyjny (Braun 2012b: 107), np. artysta znany z mediów czy znany pisarz.

Na chęć pomagania innym wpływa również otoczenie społeczne – jak postępują inni ludzie, jaka jest instytucja lub osoba, której się pomaga, i jakie są relacje między tą osobą a pomagającym (Braun 2012b: 50). Szacunek, umiejętność przyjmowania pomocy i wspólne wartości mają bardzo duże znaczenie. Co więcej, większe zaufanie i zaangażowanie wzbudzają ludzie, których historię i przeżycia znamy – z zasady tej korzysta wiele instytucji, np. Szlachetna Paczka. Organizacja opisuje sytuacje, w jakich znajdują się poszczególne rodziny, by zachęcić potencjalnych darczyńców do pomocy. W ten sam sposób mógłby zadziałać szkolny wychowawca, który przedstawiłby problemy dotyczące wybranej osoby lub grupy osób i tym samym wywołał potrzebę reakcji ze strony uczniów.

Podejście Clayтона Alderfera do piramidy Masłowa pozwala nam zauważyć dwie potrzeby, które nie maleją, ale rosną wraz z realizacją kolejnych wyzwań. To potrzeby rozwoju i samorealizacji. Braun uważa, że w pracy z wolontariuszami można je pobudzać poprzez wyznaczanie zadań i dawanie „pewnej przestrzeni wolności, w której [wolontariusze – przyp. red.] będą mogli tworzyć nową jakość, poprzez podejmowanie ryzyka” (2012b: 54). Młody człowiek uczy się wtedy przyjmowania i ponoszenia odpowiedzialności za sytuację innych, ale powinien też zauważać konsekwencje swoich działań (Braun 2012b: 108).

Opiekun musi pamiętać o chwaleniu ucznia, nagradzaniu go i prowadzeniu z nim zachęcających rozmów. Jeśli zachowanie podopiecznego będzie nieodpowiednie, powinien oczywiście go pouczyć i upomnieć. Nie bez znaczenia będzie wsparcie nauczyciela w organizowaniu działań wolontariusza (Braun 2012b: 109).

Najważniejsze jest, by wychowawca po prostu zainteresował się swoimi wychowankami – chętnie z nimi przebywał, rozmawiał na różne tematy (w tym o ich planach), dostrzegał ich sukcesy, zmiany w postępowaniu, a także podejmował wspólne działania i wspierał w dalszym rozwoju (Braun 2012b: 115).

Wpływ wolontariatu na nastolatka i niematerialne korzyści płynące z pomagania

Aktywiści inwestują w działania dobroczynne swój czas, energię i umiejętności. Co dostają w zamian? Małgorzata KołECKA podaje (za Markiem Konopackim), że pomaganie innym „może nauczyć wrażliwości, zintegrować z ludźmi odrzuconymi przez społeczeństwo, dać radość i nadzieję. Potrafi umożliwić człowiekowi przewartościowanie swojego życia i właściwe ustawienie pewnych wartości” (2003, za: 2012: 310). Do tego należy dodać uczenie się zasad współżycia, włączanie się w społeczność, a także formowanie światopoglądu (Segiet 2005, za: KołECKA 2012: 311) oraz naukę „odpowiedzialności, cierpliwości i opieki nad ludźmi” (KołECKA 2012: 314).

Dzięki wolontariatowi uczniowie dowiadują się, jak pracować w grupie oraz wzmacniają poczucie własnej wartości poprzez zdobywanie większej pewności siebie i odwagi (Rettinger 2019: 148). W wyniku takiej działalności młody człowiek świadomie zaznacza swoją obecność w społeczeństwie obywatelskim, a ponadto kształtuje kompetencje miękkie, takie jak: „efektywna komunikacja, otwartość na uczenie się i rozwój, zaangażowanie, umiejętność pracy w zespole, umiejętność określania priorytetów, etyczne postępowanie, odpowiedzialność, umiejętność organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem oraz elastyczność i zdolność adaptacji. Można je uznać za kompetencje uniwersalne” (Kulig-Moskwa 2013, za: Rettinger 2019: 148).

Wolontariat jest dobrowolny, ale wymaga poświęcenia czasu, energii, niekiedy dodatkowego przygotowania, a to przyspiesza kształcenie nastolatka (Rettinger 2019: 148).

Wymienione wyżej kompetencje miękkie towarzyszą konkretnym umiejętnościom, które również mogą być przydatne w dorosłym życiu. Autorka cytowanego artykułu słusznie uważa, że mają one jednak „charakter wtórny”. „Rozwój młodego człowieka następuje tu przez «dawanie siebie» innym i to daje przewagę wolontariatowi nad innymi formami rozwoju (praktyki, szkolenia)” (Rettinger 2019: 148). Taki samodzielny, pełen ideałów i wiary w swoją sprawczość młody człowiek może później szukać zatrudnienia np. w organizacjach pożytku publicznego.

O pozytywnym wpływie aktywności prospołecznej na młodzież mówi również Cathryn Berger Kaye. Jak podaje, w trakcie stosowania opisywanej przez nią metody *service learning* (przedstawionej dokładniej w dalszej części artykułu) uczniowie mogą kształtować umiejętność współpracy, organizacji, wytrwałości, rozumienia określonych zasad i procesów, pracy z dorosłymi, zbierania informacji czy systematycznego działania. Mogą też nabywać wiedzę o różnorodności ludzi i kultur oraz poznawać stereotypy, a następnie je weryfikować. Młodzież uczy się rozwiązywania problemów, brania odpowiedzialności za swoje postępowanie, a także współpracy z instytucjami i organizacjami (Berger Kaye 2010: 11, 14, 15).

Rodzaje aktywności prospołecznych w szkole

Katarzyna Braun podaje dość szerokie obszary, w których można zaangażować się w pracę dobroczynną: edukacja i wychowanie (np. świetlice opiekuńczo-wychowawcze, domy dziecka), ochrona zdrowia (np. szpitale i hospicja), pomoc społeczna (np. domy pomocy społecznej i ośrodki rehabilitacji), kultura (np. muzea, domy kultury), sport, ekologia (2012b: 34).

Szkoły podstawowe najczęściej angażują dzieci w ogólnopolskie, popularne przedsięwzięcia charytatywne, takie jak zbiórki organizowane przez Caritas Polska, Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy, akcje: Góra grosza, Szlachetna paczka czy Pomóż dzieciom przetrwać zimę (Rettinger 2019: 150–151). Uczniowie pomagają m.in. w organizacji imprez sportowych, sprzątają miejskie parki lub lasy, pomagają w nauce innym uczniom, sprzedają własne wypieki, by zebrać pieniądze dla osób potrzebujących lub miejscowego schroniska dla zwierząt.

Dojrzałsi nastolatki mogą też podjąć się znacznie poważniejszych działań, np. opieki nad starszymi lub chorymi osobami (Braun 2012a: 113). Pomaganie może mieć również węższy zakres, wymagać mniejszego wysiłku fizycznego, ale być równie istotne. Chodzi tu o rozmowę z potrzebującymi tego osobami (np. z samotnymi seniorami), spędzanie z nimi czasu lub organizowanie czasu wolnego małym dzieciom (Braun 2012a: 114). Realizację danego projektu wolontariatu podczas zajęć lekcyjnych umożliwia technika, jaką jest *service learning*.

Metoda *service learning* oraz propozycje jej zastosowania na zajęciach z języka obcego

HISTORIA

Service learning to metoda łącząca działania prospołeczne z nauką treści przedmiotowych. Idea ta czerpie z poglądów filozofa Johna Deweya – doświadczenie, dociekliwość i refleksja to części wspólne jego teorii i omawianego tu podejścia. Dewey głosił, że „uczenie się wynika z transakcji między uczącym się a środowiskiem” (*situational learning*) (Shumer 1993 i Giles 1991, za: Giles i Eyler 1994: 79) i powinno wiązać się z doświadczeniem, myśleniem refleksyjnym i dociekliwością (Giles i Eyler 1994: 79). Uważał, że projekt edukacyjny musi być nie tylko interesujący i wartościowy, ale powinien też spełniać wymogi dotyczące długości, wspierać rozwój uczniów i dotyczyć problemów wymagających pozyskiwania informacji (Giles i Eyler 1994: 80).

Potrzebę zmian w edukacji dostrzegali również Jane Addams, Paulo Freire i Mahatma Gandhi (www.socialchange101.org). Jane Addams założyła w Chicago Hull House – miejsce kształcenia dla osób w różnym wieku, począwszy od przedszkola aż do kursów dla osób dorosłych. Znalazła się tam również galeria sztuki, kuchnia publiczna, intrologatornia, pracownia

plastyczna oraz szkoła muzyczna (NobelPrize.org 2022). Gandhi w Sabarmati Ashram w Ahmadabadzie w Indiach prowadził szkołę, w której skupiono się na umiejętności czytania i pisanie, na rolnictwie i pracy fizycznej (www.socialchange101.org, www.gandhiashramsabarmati.org). Dla Paula Freirego, brazylijskiego pedagoga, edukacja miała na celu wyzwolenie się z opresyjnego systemu, w którym wykorzystywany jest człowiek niewykształcony pochodzący z niższego szczebla drabiny społecznej. Chodziło o prawdziwe przezwyciężenie autorytaryzmu, do czego mogło wieść chociażby zrównanie pozycji nauczyciela i ucznia, prowadzenie w klasie dialogu, uczenie krytycznego myślenia i uświadamianie, że rzeczywistość nie jest stała, tylko podlega ciągłej zmianie. Miało to wpływać na społeczne zachowania uczniów w dorosłym życiu (Kostyło 2011).

W 1932 roku Myles Horton i Don West założyli w New Market w stanie Tennessee w USA Highlander Folk School, która kładła nacisk na kreatywność i współpracę nauczyciela z uczniem. Tamtejsza edukacja była „związana z problemami ekonomicznymi, politycznymi i rasowymi” (www.socialchange101.org). W 1964 roku powstały wakacyjne Freedom Schools, które w stanie Missisipi miały zastąpić niesprawiedliwe pod kątem rasowym szkolnictwo. W jednostkach tych kształcono m.in. poprzez dyskusje, debaty i dramę, a nie poprzez tak popularny w szkołach jednostronny przekaz. Freedom Schools miały również dokonać zmiany społecznej i dać nadzieję, że sytuacja może się poprawić, dlatego uczono własnej historii uczniów, historii czarnej społeczności, ale też umiejętności zadawania pytań i odpowiadania na pytania otwarte (www.educationanddemocracy.org, www.civilrightsteaching.org).

W 1967 roku Robert Sigmon i William Ramsey ukuli termin *service-learning*, by nazwać projekt realizowany przez studentów z East Tennessee wraz z Oak Ridge Associated Universities współpracujących z innymi, zewnętrznymi organizacjami (Dubinsky, Welch i Wurr 2012: 156). W latach 60. powstały w USA Peace Corps i VISTA – agencje, które pozwalały młodym ludziom na wyjazd do kraju rozwijającego się, realizowanie się tam w pracy wolontariackiej, a zarazem na uczenie się tam. W 1969 roku przedstawiciele tych organizacji zwołali konferencję, na której wraz z wykładowcami uniwersyteckimi zaproponowali nowe podejście do edukacji – *service learning* rozumiane jako łączenie działań odpowiadających na pewne potrzeby z rozwojem edukacyjnym (www.socialchange101.org).

GŁÓWNE ZAŁOŻENIA

Service learning to, jak definiuje ją Berger Kaye, „oparta na badaniach metoda nauczania, w której uczenie się w klasie lub pod czyimś kierownictwem realizowane jest przy pomocy działania ukierunkowanego na prawdziwą potrzebę społeczności poprzez proces umożliwiający młodzieży podjęcie inicjatywy i zapewniający zorganizowany czas na refleksję na temat doświadczenia pomagania, a także na wykazanie się zdobytymi umiejętnościami oraz wiedzą” (2010: 9, tłum. własne). Założeniem tej metody jest wykorzystanie w praktyce zarówno wiedzy z różnych przedmiotów, jak i talentów oraz mocnych stron uczniów (Berger 2010: 9–10). Jak podaje cytowana autorka, pomaganie może mieć różną formę:

- bezpośrednią, w której uczniowie mają fizyczny kontakt z potrzebującym, np. wyprowadzanie na spacer psów ze schroniska i sprzątanie ich wybiegów;
- pośrednią, w której wolontariusze nie spotykają się z potrzebującym, np. zbieranie ubrań dla ubogich;
- poprzez nagłaśnianie sprawy, szczególnie jeśli potrzebujący nie mogą tego zrobić sami, np. zorganizowanie spektaklu poruszającego jakiś problem czy pisanie listów do odpowiednich instytucji lub osób;
- poprzez zbieranie informacji, a następnie ich zaprezentowanie lub opublikowanie, np. przeprowadzanie ankiet, wywiadów, lektura artykułów, książek, eksperymenty itd.; przykładem może być mierzenie prędkości samochodów przejeżdżających koło szkoły (Berger Kaye 2010: 11).

SPOSODY ZASTOSOWANIA

Na podstawie wskazówek Berger Kaye można zaproponować następujące sposoby zastosowania tej metody na zajęciach z języka obcego:

- ➔ zaprojektowanie dla innej klasy (np. młodszej) gry miejskiej z instrukcją i zadaniami w języku obcym;
- ➔ prowadzenie bloga w języku obcym, który recenzowałby gry komputerowe lub traktowałby o innych zainteresowaniach podopiecznych;
- ➔ zorganizowanie ankiety w języku obcym, której celem byłoby zebranie informacji na temat talentów i zainteresowań uczniów, by następnie indywidualnie zaproponować im dalsze kierunki rozwoju i studiów;
- ➔ przygotowanie w języku docelowym strony internetowej szkoły lub miejscowości, w której mieszkają, by je rozreklamować na forum międzynarodowym;
- ➔ przygotowanie obcojęzycznego spektaklu, który wskazywałby na jakiś problem w społeczności lokalnej (np. przemoc w szkole lub dyskryminacja), zaproszenie na niego nie tylko uczniów, ale i rodziców;
- ➔ napisanie listu lub e-maila do szkoły, w której uczniowie mówią w języku docelowym (tj. nauczonym na naszych lekcjach) w celu organizacji międzyszkolnej akcji pomocowej, np. na rzecz potrzebujących dzieci z kraju rozwijającego się;
- ➔ podjęcie korespondencji ze szkołą z wybranego kraju (np. z Filipin lub Pakistanu, jeśli nauczonym przez nas językiem jest angielski), by pomóc właśnie tej placówce; celem byłoby poznanie jej potrzeb, by następnie móc zorganizować odpowiednie wsparcie;
- ➔ przygotowanie biletowanego wydarzenia (np. pokazu mody z wykorzystaniem zużytych rzeczy lub odpadów plastikowych, pokazu talentów połączonego ze śpiewaniem w języku obcym, tradycyjnym dla danego kraju tańcem itd.) w celu zebrania funduszy na cel charytatywny;
- ➔ przygotowanie i poprowadzenie lekcji online na temat elementu polskiej kultury lub historii (filmów, muzyki, literatury, postaci historycznych, kuchni) dla klasy z kraju posługującego się językiem przez nas nauczonym;
- ➔ przygotowanie filmu (wirtualnej wycieczki) w języku obcym na temat miejscowości, w której mieszkają uczniowie (pokazanie interesujących miejsc i ich historii), a następnie opublikowanie go w serwisie YouTube;
- ➔ pisanie listów w języku obcym w ramach akcji Amnesty International;
- ➔ nauczanie języka obcego osób, które mają utrudnioną możliwość jego poznawania, np. w domu pomocy społecznej, szpitalu dziecięcym; prowadzenie skoordynowanej pomocy uczniowskiej dla kolegów wymagających dodatkowych powtórek i wyjaśnień;
- ➔ napisanie artykułu w języku obcym o jakimś społecznym problemie (np. ubóstwie osób starszych, trudnej sytuacji wybranego schroniska dla osób w kryzysie bezdomności lub schroniska dla zwierząt), następnie opublikowanie go w poczytnym magazynie obcojęzycznym, by poinformować społeczność międzynarodową o sprawie, a może także zebrać pieniądze na rzecz tych osób lub instytucji;
- ➔ nagranie filmu w obcym języku w ww. sprawie lub sprawach i opublikowanie go w serwisie YouTube;
- ➔ przetłumaczenie wybranego polskiego wiersza lub opowiadania, do którego prawa autorskie wygasły, opublikowanie go w internecie oraz przesłanie wraz z zadaniami interpretacyjnymi klasie z kraju posługującego się naszym językiem docelowym; dzięki temu można by poznać nową perspektywę w odbiorze dzieła wynikającą z różnic na tle kulturowym;
- ➔ przygotowanie darmowych minirozmówek dla osób, które planują wakacyjny wyjazd zagraniczny;
- ➔ uczenie języka polskiego nowego ucznia z obcego kraju (za pośrednictwem języka obcego, który chociażby w minimalnym stopniu jest znany obu stronom);

➔ przestudiowanie w języku obcym rozwiązań, które istnieją w zagranicznej szkole lub obcym systemie edukacji i zaproponowanie zmian dyirekcji swojej placówki.

Niektóre z powyższych pomysłów będą wymagać nawiązania współpracy ze szkołą zagraniczną lub inną instytucją. Żadne natomiast nie mogą się obejść bez rozważnych decyzji nauczyciela i jego opieki nad odbywającym się procesem.

Działanie dobroczynne może być zainspirowane tekstem literackim, np. mitem o Prometeuszu czy przypowieścią o miłosiernym Samarytaninie, które są jednymi z pierwszych przykładów wolontariatu w literaturze (Braun 2012b: 22). W przypadku obcokrajowców uczących się języka polskiego sprawdzą się wybrane fragmenty utworów takich jak *Ludzie bezdomni* Stefana Żeromskiego czy *Lalka* Bolesława Prusa. Ciekawą propozycją jest również powieść *Oskar i pani Róża* Érica-Emmanuela Schmitta czy nawet *Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery (ta ostatnia jako impuls do dyskusji o szukaniu rozwiązań w przypadku nękania przez szkolnych kolegów). Punkt wyjścia do działań altruistycznych całej grupy może stanowić część wybranego filmu albo obecna sytuacja w kraju lub na świecie. Cel lekcji w takim przypadku powiążemy z ćwiczeniem sprawności rozumienia tekstu pisanego lub rozumienia ze słuchu, ale również i mówienia. Ostatnie propozycje mogą uwzględniać wspólne wypisanie sposobów pomocy w reakcji na omawiany problem oraz stworzenie planu działania.

ETAPY REALIZACJI

Kluczową sprawą jest, by uczniowie w jak najwyższym stopniu zaangażowali się w projekt. Byłoby idealnie, gdyby sami wyszli z inicjatywą, a nawet z konkretnym pomysłem. Dzięki temu można liczyć na ich większe osobiste zaangażowanie (Berger Kaye 2010: 14). W rzeczywistości jednak rzadko się zdarza, by to właśnie uczniowie byli inicjatorami tego typu projektów. Co może zatem zrobić nauczyciel? Chcąc wprowadzić metodę *service learning* w życie, powinien najpierw odpowiednio ją klasie zaprezentować, a następnie zachęcić do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami (np. na temat zaobserwowanych problemów społecznych) i przedstawiania pomysłów na rozwiązanie danych kwestii.

Berger Kaye w swojej publikacji tłumaczy, jak krok po kroku nauczyciel może osiągnąć sukces w pracy metodą *service learning*. Na początku należy stworzyć plan uwzględniający wiedzę oraz przewidywane umiejętności, które naberą uczniowie podczas udziału w projekcie. Taki plan powinien zawierać kontakty do osób i instytucji, z którymi zamierzamy współpracować. Dobrze, jeśli uczniowie będą mogli wpływać na kształt projektu i proponować poprawki, nawet na późniejszych etapach (Berger Kaye 2010: 22–23).

Z prośbą o wsparcie powinniśmy zwrócić się także do nauczycieli i rodziców, a samym uczniom należy powierzyć konkretne role i zadania (Berger Kaye 2010: 22–23). Potrzebne będą bowiem osoby odpowiedzialne za nawiązywanie kontaktów, fotografowanie, przekazywanie informacji do mediów, a nawet kronikarze gromadzący materiały dotyczące problemu i działań grupy (Berger Kaye 2010: 29). Należy również ustalić źródła, z których zespół będzie korzystał: „książki, artykuły z czasopism, materiały od instytucji partnerskich. Trzeba także zaplanować wyjścia do pewnych miejsc, zaproszenie gości lub wycieczki” (Berger Kaye 2010: 22–23, tłum. własne). Co istotne, uczniowie, by zachować motywację wewnętrzną, nie powinni podchodzić do projektu, który ma formę rywalizacji lub jest w jakiś sposób dodatkowo wynagradzany (Berger Kaye 2010: 18).

Autorka podaje pięć etapów realizacji techniki *service learning* (Berger Kaye 2010: 15, tłum. własne):

- ➔ poszukiwanie informacji;
- ➔ przygotowanie i planowanie;
- ➔ działanie;
- ➔ refleksja;
- ➔ prezentacja.

Pierwszy etap polega na poznaniu własnych zasobów, czyli umiejętności, wiedzy i zainteresowań uczniów, ale również potrzeb społeczności lokalnej. Kolejne dwa zależą od tematu i rodzaju udzielanej pomocy. Projekt trwa tak długo, jak jest to konieczne. Może to być dzień, a może też i cały semestr (Berger Kaye 2010: 16). Po nim następuje czas na refleksję. Ostatni etap, czyli prezentacja, polega na pokazaniu, jaką wiedzę zdobyli uczniowie i czego udało im się dokonać. Może się to odbyć poprzez wystawę, przedstawienie, opublikowanie nagrania audio lub video albo organizację lekcji (Berger Kaye 2010: 18).

REFLEKSJA I EWALUACJA

Istotną rzeczą jest refleksja nad wskazaną potrzebą społeczną, działaniami uczniów, ich wpływem na sytuację czy oddziaływaniem tego projektu na nich samych – m.in. odczuwanymi emocjami i nabytymi umiejętnościami oraz wiedzą (Berger Kaye 2010: 14). Jak podaje Kaye, refleksja powinna obejmować zmiany, jakie dokonały się w samych uczniach i te, które pojawiły się w społeczności. Takie przemyślenia mogą mieć miejsce przed projektem, np. po wstępnym przygotowaniu planu (wówczas dotyczyłyby one sensu działań, które chce podjąć zespół, oraz zakładanych rezultatów), w jego trakcie oraz po nim (Berger Kaye 2010: 17). Nie muszą się one ograniczać do dyskusji lub wypracowania; mogą mieć różną formę, np. utworu lirycznego, grafiki, fotografii, rzeźby lub przedstawienia (Berger Kaye 2010: 39). Etap refleksji daje uczniom pewnego rodzaju przerwę od realizowanego przedsięwzięcia. To czas na ocenę własnych umiejętności, zastanowienie się nad wynikiem działań, ale też podbudowanie poczucia empatii. O tego typu refleksje można poprosić również organizację, z którą się współpracowało (Berger Kaye 2010: 17).

Zarys przykładowego planu lekcji na podstawie tekstu literackiego

Proponuję zastosowanie metody *service learning* podczas lekcji języka polskiego jako obcego w klasie 8. Punktem wyjścia będzie historia przedstawiona w tekście literackim, a konkretnie w opowieści reportażowej *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego. Wskazałbym tu fragment mieszczący się na dwóch stronach, w którym przedstawieni są umierający Jan Bytnar i opiekujący się nim Tadeusz Zawadzki (Kamiński 2002: 175–176). Tekst można omawiać z uczniami będącymi co najmniej na poziomie B1, ale może też zostać przereklamowany przez nauczyciela tak, by odpowiadał językowym możliwościom uczniów z poziomu A2. Wybrany fragment stanowi impuls do dyskusji nad formami pomocy osobom przebywającym w szpitalach, umierającym w hospicjach czy walczącym obecnie w Ukrainie.

Poniżej przedstawiam ujęty w punktach zarys planu lekcji:

1. Wprowadzenie do tematu. Dyskusja na temat II wojny światowej i okupacji Warszawy. Punkt ten może zostać zastąpiony przygotowaną przez ucznia prezentacją.
2. Przedstawienie tematyki książki *Kamienie na szaniec*. Nauczyciel może opowiedzieć o Szarych Szeregach i akcji pod Arsenałem.
3. Ćwiczenia zapoznające uczniów ze słownictwem, które pojawia się w tekście (np. wpaływać się, wchłaniać, spuchnięty, strupy, zakrzepła krew, robi mi się słabo, troska, przyspieszenie, układać się, urazić, strzały, wyzdrowienie, urlop, szczęście, rozpacz, przeplatany, przyjemność, przekomarzanie, wyśmiewanie się). Wśród nich mogą pojawić się takie zadania jak dopasowywanie słów do ilustracji i definicji oraz polecenie samodzielnego rozszyfrowania niektórych wyrażenia przy użyciu słownika.
4. Przeczytanie tekstu. Podkreślenie niezrozumiałych słów i wyrażenia. Uczniowie wraz z nauczycielem wyjaśniają je wspólnie, starając się robić to poprzez proste definicje.
5. Pogadanka na temat tekstu. Przykładowe pytania prowadzącego: Dlaczego Rudy cierpiał? Co robili przyjaciele, by ulżyć Rudemu? Czy dzisiaj ludzi nadal dotykają tego typu tragedie? Gdzie? Tu mogą padać odpowiedzi zwłaszcza dotyczące ofiar w Ukrainie, ale też pacjentów szpitali.
6. Jak można im pomóc? To moment na burzę mózgow z propozycjami. Możliwe odpowiedzi to zbiórka pieniędzy lub odwiedzenie tych osób w szpitalu i rozmowa z nimi.

Może to jednak być też poszukanie informacji na temat sposobów wsparcia rannych na wojnie, chociażby przez współpracę z organizacją dostarczającą tam opatrunki, np. Lekarze bez Granic. Powinien tu nastąpić wybór formy pomocy odpowiedniej do wieku i charakteru klasy. Najlepiej, gdyby uczniowie sami dokonali takiej selekcji.

7. Ułożenie planu działania. Podział zadań między uczniów. Tu przyda się wcześniej przygotowana lista zainteresowań i talentów naszych podopiecznych. Warto się do niej odnosić, by mogli jak najlepiej odnaleźć się w nowej dla nich sytuacji i by sprawiało im to przyjemność. Częścią pomocy może być namalowanie obrazu, ułożenie i zaśpiewanie piosenki, a nawet koncert, jeśli pozwoli na to wybrana instytucja. Ktoś, kto umie dobrze piec, może przygotować w prezencie ciasto lub sprzedać je, by zebrać potrzebne fundusze. Z kolei dla osoby lubiącej pisać idealnym zadaniem będzie wymiana e-maili ze współpracującą organizacją.
8. Poszukanie informacji o instytucji, która może wesprzeć nasze działania (szpital, hospicjum, organizacja charytatywna), i nawiązanie z nią kontaktu, co stanowiłoby pierwszy krok w realizacji ustalonego na zajęciach planu.
9. Po zrealizowaniu projektu, który może być jednorazową akcją lub też, co byłoby wspaniałe, działaniem długotrwałym, pojawia się czas na refleksję, kiedy to uczniowie powinni odpowiedzieć sobie na pytania: co udało się zrobić, a czego się nie udało? w jaki sposób wpłynęło to na beneficjentów ich pomocy oraz na nich samych? Następnie powinni pokazać etapy i rezultaty swoich działań, np. za pomocą wystawy plakatów lub fotografii zorganizowanej na szkolnym korytarzu.

Podsumowanie

Aby móc odpowiednio wychować młodzież, powinniśmy jako nauczyciele starać się przekazywać nie tylko wiedzę i umiejętności, ale i kompetencje miękkie. Można to robić właśnie poprzez akcje prospołeczne. Aby jednak młodzi ludzie chętnie się w nie włączali, potrzebują inspiracji – pokazujemy więc uczniom przykłady działań: własnych lub osób z kultury popularnej. Ważne jest, by aktywność nastolatków, z którymi pracujemy, w jak największym stopniu wynikała z ich własnych potrzeb i samodzielnego dostrzegania problemów. Byłoby wspaniałe, gdyby przy okazji mogli oni rozwijać swoje zainteresowania i talenty.

Każdy projekt *service learning* powinien mieć swoje etapy, włącznie z podsumowaniem zawierającym uczniowskie refleksje. Jako ostatni krok proponuję wystawę lub prezentację, które mogą stanowić inspirację dla innych, a jednocześnie być czynnikiem wywołującym poczucie dumy u samych działaczy.

BIBLIOGRAFIA

- Berger Kaye, C. (2010), *The Complete Guide to Service Learning. Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action*, Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Braun, K. (2012a), *Rodzinne uwarunkowania zaangażowania młodzieży w wolontariat*, „Roczniki Nauk o Rodzinie”, nr 4(59), s. 109–127, <bit.ly/3JjL6zY>, [dostęp: 29.12.2021].
- Braun, K. (2012b), *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Corominas, F. (2006), *Wychowywać dziś*, Ząbki: Apostolicum.
- Dewey, J. (2017), *The school and society. Being three lectures*, <bit.ly/3zFb8JJ>, [dostęp: 7.07.2022].
- Dubinsky, J.M., Welch, M., Wurr, A.J. (2012), *Composing Cognition: The Role of Written Reflections in Service-Learning*, [w:] I. Baca (red.), *Service-Learning and Writing: Paving the Way for Literacy(ies) through Community Engagement*, s. 156, <bit.ly/3bgWhNo>, [dostęp: 22.07.2022].
- Emery, K., Braselmann, S., Reid Gold, L. (2004), *Introduction Freedom Summer and the Freedom Schools*, <bit.ly/3Jg8hLz>, [dostęp: 22.07.2022].

- Gandhi Ashram at Sabarmati, *History*, <bit.ly/3BsfPJh>, [dostęp: 07.07.2022].
- Giles, D.E., Jr., Eyler, J. (1994), *The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning*, <bit.ly/2DPzS6H>, [dostęp: 21.07.2022].
- Kamiński, A. (2002), *Kamienie na szaniec*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kapuścińska, M. (2012), *Motywy podejmowania działań wolontariackich wśród młodzieży szkolnej*, [w:] T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 301–315.
- KołECKA, M. (2012), *Wolontariat – szansa i nadzieja*, [w:] T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 301–315.
- Kostyło, H. (2011), *Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire*, „Forum oświatowe”, nr 2(45), <bit.ly/3SiBGZt>, [dostęp: 09.07.2022].
- MEN (2019), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 sierpnia 2019 r. w sprawie przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego oraz postępowania uzupełniającego do publicznych przedszkoli, szkół, placówek i centrów (Dz.U. z 2019 r., poz. 1737).
- Menkart, D., View, J.L. (2021), *Exploring the History of Freedom Schools*, <bit.ly/3zJzVx9>, [dostęp: 21.07.2022].
- NobelPrize.org (2022), *Jane Addams. Biographical*, <bit.ly/2DjQwuN>, [dostęp: 21.07.2022].
- Rettinger, R. (2019), *Wolontariat szkolny jako narzędzie rozwoju kompetencji przedsiębiorczych*, [w:] T. Rachwał (red.), *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, s. 142–155, <bit.ly/3Si3a1z>, [dostęp: 27.12.2021].
- Socialchange101 (2017), *A Brief History of Service Learning*, <bit.ly/3JpSfil>, [dostęp: 7.07.2022].
- TEDx Talks (2015), *Service is connecting your passion to someone else’s need | Jaime Parker | TEDxCarnegieLake*, [plik wideo] <bit.ly/3Qg9K6W>, [dostęp: 7.07.2022].
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59).
- *Wielki słownik języka polskiego*, <wsjp.pl>, [dostęp: 27.12.2021].

MIKOŁAJ KOZŁOWSKI Absolwent filologii polskiej ze specjalnością nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Ukończył dodatkowe studia podyplomowe w zakresie filologii polskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Jego program koła języka polskiego dla obcokrajowców „Przygoda w grach i na filmach” znajduje się w publikacji *Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej*. Obecnie uczy w systemie International Baccalaureate w International School of Bydgoszcz. Od 2019 roku pracuje w Centrum Nauczania Języka Polskiego dla Obcokrajowców UKW. Wcześniej zdobył również praktykę dziennikarską. Jest członkiem Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego.

Weź język pod lupę, czyli paradygmat kognitywny w służbie uczenia się i nauczania języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2022.4.97-104

Artykuł prezentuje najważniejsze narzędzia metodologiczne należące do rdzenia paradygmatu kognitywnego¹ i ma na celu zachęcenie uczniów i nauczycieli do aktywnego ich stosowania zarówno podczas nauki języka obcego, jak i w trakcie objaśniania zjawisk językowych. Powinno to zoptymalizować proces uczenia, pozwolić na głębsze zrozumienie przyswajanych struktur i pomóc spojrzeć na świat w sposób zbliżony do rodzimego użytkownika języka. Osiągnięcie tych celów zwiększa szansę na rozpalenie pasji językowej i przyczynia się do większej otwartości na inne kultury.

Celem niniejszego tekstu jest próba wskazania na możliwości, jakie wynikają z połączenia praktyki glottodydaktycznej z kognitywnym spojrzeniem na naturę języka² – jak traktować system językowy oraz jak porządkować konkretne zasoby języka w szersze kategorii i zjawiska? Wyrażenie «paradygmat kognitywny» może u uczniów wywołać przerażenie. Na szczęście nie trzeba się posługiwać przytoczonym terminem, ale warto czerpać z tego, co modele językoznawstwa kognitywnego mają do zaoferowania. Możemy wskazać na główne tendencje, jakie łączą różne założenia metodologiczne powstałe w opisywanym obszarze w ostatnich kilkudziesięciu latach. Ze względu na potrzeby tego tekstu refleksja będzie z konieczności selektywna, mam jednak nadzieję, że przedstawione w tekście uwagi pozwolą nauczycielom, którzy przekazują wiedzę i jednocześnie dążą do dalszego rozwijania własnych kompetencji językowych, na uświadomienie sobie znaczącego potencjału, jaki niesie ze sobą kognitywny sposób patrzenia na zjawiska językowe. Wymienione tematy zostaną zilustrowane różnojęzycznymi przykładami w części pt. *Optyka kognitywna w szkolnej rzeczywistości*. Siła paradygmatu kognitywnego leży w jego szerokiej przydatności; niezależnie od przyswajanego języka zaprezentowane tutaj wskazówki powinny okazać się przydatne dla nauczycieli.

Wyobraźnia i wizualizująca refleksja powinny stać się odruchem umysłowym, który pozwoli na dostrzeganie schematów i modeli kognitywnych, jakich przykładem jest m.in. metafora konceptualna opisana szczegółowiej w jednym z dalszych podrozdziałów. Ten typ pracy z treściami językowymi pogłębi ogólne rozumienie budowy docelowego systemu językowego, wzmocni kreatywność i wycucie językowe ucznia, rozwinie umiejętność porównywania języków i być może rozbudzi w efekcie filologiczną pasję. Podsumowując część wprowadzającą, chciałbym zacytować Gary'ego Palmera (1996: 3): „Słowa nabierają znaczeń w relacji do schematów wyobrażeńowych, scen i scenariuszy; zdania to konstrukcje oparte na wyobrażeniach, [...] a to wszystko należy do naszego obrazu świata”.

¹ Przez określenie (*twardy*) rdzeń paradygmatu odnoszę się do założeń najszerzej akceptowanych w ramach danego programu badawczego i zasadniczo współdzielonych przez mnogość nietożsamy, acz podobnych modeli opisowo-badawczych – zob. Nowak T. (2013), *Językoznawstwo współczesne na tle koncepcji programów badawczych I*. Lakatos, „Linguistica Copernicana” nr 10(2), s. 235–254.

² Szerzej zakrojoną refleksję nad potrzebą umiejętnego wykorzystania wiedzy językoznawczej w praktyce glottodydaktycznej znajdziemy m.in. w artykule Magdaleny Piekłarż-Thien (2021), *O różnicach w opisie języka językoznawstwa i glottodydaktyki – przyczynek do dyskusji*, „Linguodidactica” nr 25, s. 179–195.

Co paradygmat kognitywny ma do zaferowania uczącym się i przekazującym wiedzę?

OBRAZY, KTÓRYCH NIE SPOŚÓB PRZEMILCZEĆ

Przedmiotem badań z zakresu semantyki językoznawczej są te pojęcia (a więc takie obrazy mentalne), które konstytuują treść zachowań werbalnych – są więc zakodowane w języku (Szczepankowska 2007: 171). Sformułowanie «obrazy mentalne» nie jest przypadkowe, bowiem w pracach językoznawców kognitywnych, o czym pisze m.in. Elżbieta Tabakowska (2017: 74-76), zwraca się uwagę na to, że tworzenie struktury semantycznej pojęć oraz spostrzeganie zmysłowe, w tym przede wszystkim percepcja wzrokowa, podporządkowane są podobnym prawdom. Zasoby leksykalno-gramatyczne składają się z konceptualizacji utrwalonych konwencją językową. Słowne wskazanie obiektu percepcji jest w istocie, jak to nazywa dalej Tabakowska (2017: 75), wezwaniem odbiorcy do „translacji między językowym a widzialnym”. Także rozumienie komunikatów odwołujących się do pojęć na wyższym stopniu uogólnienia uruchamia proces tzw. mentalnego obrazowania, co skutkuje przywołaniem abstrakcyjnych reprezentacji doświadczeń zmysłowych³. Obrazowanie obfitujące w szczególności tworzy znaczenia pojęć leksykalnych. Obrazowanie przeprowadzone przez struktury gramatyczne odpowiedzialne jest natomiast za uruchamianie schematów wyobrażeniowych o szerszym spektrum zastosowania (Tabakowska 2017: 76). Zjawisko obrazowania stanowiące podstawę gramatyki kognitywnej opracowanej przez Ronalda W. Langackera będzie znajdowało się w centrum niniejszych rozważań. Pojęcie to bazuje na wspólnym dla mnogich teorii wyrosłych na gruncie kognitywnym postulacie o nierozłącznym powiązaniu kompetencji językowej z innymi zdolnościami poznawczymi ludzkiego umysłu. Rzeczywistość jest w umyśle każdej osoby konstruowana na podstawie reprezentacji mentalnych (wynikających z dotychczasowego indywidualnego doświadczenia), które są odpowiednio dopasowywane do bodźców percypowanych podczas nowej interakcji z otoczeniem. Ta mentalna rekonstrukcja świata nie przebiega przy zachowaniu całkowitej wierności oryginałowi, ale zachodzi dla doświadczającego człowieka zazwyczaj w sposób wystarczający i adekwatny do poznawanego otoczenia. Percepcja implikuje konstrukcję, a umysł jest *de facto* dynamicznym procesem determinowanym osadzeniem w biologicznej materii organizmu (Skrzypczak 2008: 112). Chodzi o podkreślenie dynamicznego charakteru pojęć, których znaczenia są niejako „negocjowane” podczas kontaktów społecznych, podlegają modyfikacjom, nieustannie tworzą się w ludzkich umysłach (Szczepankowska 2007: 172). W procesie percepcji rzeczywistości ogromną rolę odgrywają mechanizmy będące rezultatem biologicznego „osprzętowania” naszego ciała. Na tym etapie zaznacza się też wpływ kultury, w której danej jednostce przyszło żyć. Dalej ma miejsce etap konceptualizacji, czyli tworzenia treści pojęciowych, współkształtowanych przez cechy poznającego podmiotu oraz ostatecznie faza ekspresji, realizowana w komunikacji i przebiegająca jako akt nadawania formy przekazu treściom mentalnym. Badając ekspresję, czyli zasoby leksykalno-gramatyczne języka, oraz ich użycie, można podjąć próbę rekonstrukcji konceptualizacji, której struktura pozwala formułować opinie o psychologicznych i kulturowych okolicznościach jej powstawania (Tabakowska 2005: 57). Możemy mówić o myśli ucieleśnionej (ang. *embodied thought*), bowiem konceptualizacja pojęć bazuje na ludzkim doświadczeniu, na które składa się m.in. budowa naszego ciała, jego fizyczne funkcjonowanie w przestrzeni, zdolności postrzegania oraz kontakty społeczne.

Gramatyka kognitywna Langackera, która stanowi jedną z wiodących propozycji w lingwistyce kognitywnej, postuluje „doświadczeniową” naturę znaczenia wyrażeń językowych⁴. Znaczenie może być tym samym opisywane i badane jako szeroko pojęte doświadczenie mentalne, które obejmuje utrwalone i nowe konceptualizacje, nowe pojęcia abstrakcyjne oraz bezpośrednio (np. motoryczne, sensoryczne, ale też emocjonalne) doświadczenia wraz z rozumieniem kontekstów – fizycznych, społecznych i kulturowych (Langacker 1995: 18).

³ Inaczej: powodują przywołanie schematów wyobrażeniowych. Schematami wyobrażeniowymi nazywam za Kamilą Turewicz (2016: 18) wzorce mentalne będące wynikiem powtarzających się doświadczeń somatycznych.

⁴ Struktura semantyczna jest zatem typem struktury konceptualistycznej, której treść zostaje przywołana znakiem językowym.

W praktyce oznacza to, że znaczenie wyrażenia będące konceptualizacją spaja się z wiedzą encyklopedyczną i, jak metaforycznie pisze Tokarski (1998: 15), „przypomina ona górę lodową z wyraźnie zarysowanym trzonem, wyznaczanym przez stereotypowe, silnie skonwencjonalizowane właściwości słowa, oraz z coraz bardziej rozmytą [...] strefą konotacji [...]. Wiedza semantyczna jest częścią [...] wiedzy o świecie, lecz częścią o nie zawsze wyraźnych granicach”. Jak zaznacza Grzegorzczkowska (2004: 77) fundamentalnym pytaniem koncepcji kognitywistycznych jest tak naprawdę nie to, co wyraz znaczy, ale jak ludzie rozumieją badane wyrazy.

Obiekty świata pozajęzykowego są identyfikowane i przydzielane do kategorii pojęciowych ze względu na swoje podobieństwo do prototypu, czyli najbardziej typowego okazu kategorii o zespole najszybciej rozpoznawalnych cech⁵ (Grzegorzczkowska 2004: 77–78). Dalszą reperkusją tych założeń w paradygmacie myślenia o języku jest wniosek, że język jest na wskroś symboliczny⁶, a wyrażenia językowe reprezentują konceptualizacje. Z tego powodu zniesione zostaje izolacyjne podejście do języka. Składnia, morfologia i leksykon należą do tego samego kontinuum jednostek symbolicznych, które różne są pod względem utrwalenia w konwencji językowej, stopnia złożoności oraz uszczegółowienia⁷. Nie powinno się więc np. analizować struktur gramatycznych czy cech fonetycznych w oderwaniu od implikowanych przez nie znaczeń (Gonigroszek 2011: 14).

Centralną rolę w tworzeniu znaczeń odgrywa wieloaspektowy mentalny proces nazywany obrazowaniem, który skutkuje różnymi sposobami przedstawiania treści konceptualnej. Wszechobecność oraz kompleksową naturę obrazowania potwierdza m.in. Beata Ryciel-ska (2020: 8), wyliczając, że składowymi tego procesu są m.in. „poziom uszczegółowienia/schematyzacji konceptualizacji danej sceny, perspektywa oglądu zdarzenia [...] względnie wyróżnienie struktur semantycznych, szyk wyrazów⁸, ikonizacja, metafora pojęciowa”. Najistotniejszymi komponentami są dla naszych celów: względne wyróżnienie struktur semantycznych i metaforyzacja. Pierwszy ze wspomnianych fenomenów dokonuje się głównie w procesie profilowania, w wyniku którego profil wyrażenia językowego⁹ jest nakładany na bazę doświadczeniową. Konsekwencją tej operacji jest uwypuklenie określonych struktur z bazy przy zepchnięciu reszty bazy poza punkt mentalnego ogniskowania. Baza doświadczeniowa zorganizowana jest przy pomocy mnogości pomniejszych domen kognitywnych. Domena jest złożonym i zorganizowanym systemem wiedzy o wycinku rzeczywistości. Wyrażenie językowe uaktywnia domeny kognitywne¹⁰, które stanowią tło dla wyróżnionych podczas profilowania fragmentów. Struktura semantyczna jednostki leksykalnej *nóż* wykorzystuje matrycę mieszczącą w sobie liczne domeny, przykładowo: domena przestrzeni (profilowany, a więc wyróżniony zostaje w tej domenie typowy w danej kulturze kształt noża), domena funkcji (prototypowo *nóż* służy do cięcia, dalej *dźgania* itd.), domena materiału i wiele innych. We wszystkich tych różnych obszarach pojęciowych wyniesiony kognitywnie zostaje przedmiot desygnowany słowem *nóż* (Langacker 2004: 36–37). By prawidłowo ustalić znaczenie, niezbędne są zarówno profil, jak i baza doświadczeniowa. Uruchomienie bazy uaktywnia należące do niej inne składniki pojęciowe i konotacje w tle. Taka organizacja przedstawionych zależności sprawia, że domeny kognitywne można traktować jako tzw. ramy interpretacyjne. Są one językowo-pojęciowymi zespołami elementów występujących podczas komunikowania w odniesieniu do sytuacji danego typu (np. ramą dla pojęć PRZYSTAWKA czy NAPIWEK może być sytuacja zamawiania obiadu w restauracji). Rozumienie jednego elementu ramy uzależnione jest od znajomości innych jej części (Fillmore, za: Maćkiewicz 2020: 618).

Względne wyróżnienie regionów domeny może też zająć za pomocą organizacji pojęć typu trajektor – landmark, w którym landmark stanowi orientacyjny punkt odniesienia dla trajektora. Przykładowo frazy – „samochód jest przed domem” oraz „dom jest za samochodem” – mają taką samą treść konceptualną, jest ona w nich jednak różnie zaaranżowana. W pierwszym wyrażeniu *samochód* jest trajektorem, to on znajduje się na linii wzroku

5 Prototyp jest mocno zależny m.in. od okoliczności kulturowo-geograficznych, np. bardziej prototypowym ptakiem dla Europejczyka będzie wróbel, a dla mieszkańca dżungli amazońskiej papuga.

6 Przyjmuję, że forma znaku językowego i jego znaczenie, a więc to, co mówiący pod tym znakiem rozumie, stanowią nierozrywalną całość. Nierozdzielność formy i treści znaku językowego znana jest już z prac strukturalistycznych, w których gramatyka i semantyka były sobie jednak przeciwstawiane. Nurt kognitywny w pracach językoznawczych postuluje natomiast taki opis jednostek leksykalnych, w którym nie można analizować formy w oderwaniu od strony znaczącej (Szczepankowska 2007: 175).

7 Inaczej: stopień schematyzacji np. istota → roślina → kwiat → piwonia → piwonia w ogrodzie → piwonia w ogrodzie sąsiada.

8 Ważny np. w słowotwórstwie niemieckim, bowiem zmienia strukturę semantyczną słów złożonych, por. *der Blumentopf* (doniczka) i *die Topfblume* (roślina doniczkowa).

9 Obraz obiektu desygnowany przez wyrażenie językowe, na którym skupia się konceptualizacja (Langacker 1995: 23–26).

10 Zestaw domen przywołanych przez wyrażenie nazywa się matrycą (Langacker 2004: 36).

konceptualizatora, a w wyrażeniu drugim samochód występuje w roli wycofanego landmarka (Langacker 1995: 27). Warto mieć świadomość, że specyfika landmarka i trajektora powiązana jest ściśle z wyborem struktur gramatycznych. Zmienia się w zależności np. od wyboru czasu gramatycznego w języku angielskim. Jak analizuje Drożdż (2009: 67–68) czasownik *to lie* może występować zarówno z trajektorem ożywionym, jak i nieożywionym. Obydwa typy trajektora mogą pojawić się podczas konstruowania zdań ze wspomnianym czasownikiem w czasie Present Simple (np. *London lies on the Thames* lub *Peter lies on the sofa*), co wskazuje na stałość bądź regularność danych czynności. W zdaniu wyrażonym za pomocą Present Continuous wystąpić może natomiast jedynie trajektor ożywiony (np. *Peter is lying on the sofa*). Pośród wielu interesujących obserwacji Drożdż zwraca również uwagę na to, że także liczba landmarka może wpływać na decyzję o wyborze czasu (dlatego np. *I read books* oraz *I read a book* vs. wyłącznie *I am reading a book*). Na takie zależności formy i znaczenia warto uczniów uwrażliwiać.

METAFORA POZNAWCZA KLUCZEM DO ROZUMIENIA POJĘĆ ABSTRAKCYJNYCH?

Pokazaliśmy, że profil pojęcia może być przyłożony do różnych domen. Jak się okazuje, dzięki metaforyzacji może nastąpić przejście z domeny zbudowanej wokół obrazu obiektów łatwiej rejestrowalnych zmysłowo (domena źródłowa) do domeny o figuratywnej proveniencji (domena docelowa). Metafora konceptualna pozwala na rozumienie i operowanie pojęciami, niewynikającymi bezpośrednio z doświadczenia zmysłowego; prowadzi w konsekwencji do wieloznaczności jednostek leksykalnych (np. „ugodzić nożem”, a „ugodzić słowem”). Proces ten odpowiedzialny jest także za kształtowanie wielu codziennych zwrotów. Metaforyczne zwroty językowe mogą być językowymi uszczegółowieniami tej samej metafory konceptualnej, co obserwujemy na przykładach: „umysł się zacina”, „mózg nie funkcjonuje jak należy”; „myśli, aż mu para z uszu idzie”, które dają się sprowadzić do tego samego konceptu: UMYŚL = MASZYNA.

W tradycyjnej typologii George Lakoff i Mark Johnson (za: Tokarz 2000: 254–257) wyróżniają trzy typy metafor. Zwracają uwagę na metafory orientacyjne, w których domeną źródłową jest przestrzeń (np. w zwrocie: „to mnie podniosło na duchu”), metafory ontologiczne przedstawiające pojęcia abstrakcyjne jako jednorodne przedmioty lub substancje, którym można dodatkowo przypisać określone cechy np. „masz tak mało cierpliwości”, „inflacja przyprawia mnie omdłości”. Najbardziej złożone typy metafor, przenoszące całą sieć logicznych skojarzeń z jednej domeny na inną, nazywane są strukturalnymi. Ich przykładem jest „nasze drogi się rozeszły”, „jesteśmy na rozdrożu”, „przejdziemy przez to wspólnie”, którym jako podstawa służy koncept poznawczy RELACJA = PODRÓŻ. Niewykluczone jest również łączenie dwóch takich przestrzeni wiedzy w jeden konstrukt, skutkujące naddatkiem znaczeniowym. Proces ten nazywamy integracją znaczeń (ang. *conceptual blending*).

Optyka kognitywna w szkolnej rzeczywistości

Chciałbym pokazać przykładowe obszary, w których zaprezentowane narzędzia analityczne mogą, a nawet powinny znaleźć zastosowanie. Temat i prezentowane implikacje dydaktyczne związane są z moimi zainteresowaniami badawczymi i praktyką dydaktyczną. Ze względów formalnych przykłady nie wyczerpują ogromu tematu, ale mają służyć zilustrowaniu przedstawionych uprzednio treści i przede wszystkim – mają stanowić załączek współprowadzonej z uczniami refleksji nad językiem.

CO TO OZNACZA, ŻE SŁOWO ZNACZY?

Na poziomie leksyki istnieje wiele przypadków, w których dostrzegamy, że słowa odnoszące się do tych samych aspektów świata cechuje inna struktura semantyczna ze względu

na profilowanie innego elementu. Uświadomienie sobie tego zjawiska pozwala na zredukowanie ryzyka negatywnego transferu i tworzenia, czasem krępujących, kalk językowych np. polska „szuflada” stanowi zapożyczenie z języka niemieckiego, w którym słowo *Schuflade* charakteryzuje ruchomą część mebla przez czynność zasuwania (*schieben*). Jego francuski odpowiednik *tiroir* profiluje z kolei czynność odwrotną, a więc ciągnięcie (*tirer*). Podobna rzecz ma miejsce ze „śmiertelnym niebezpieczeństwem”, które w języku francuskim dzieli sposób profilowania polskiego wyrażenia i koncentruje się na potencjalnej śmierci, stąd *danger de mort*. Niemiecka jednostka *Lebensgefahr* wyróżnia natomiast potencjalne zagrożenie dla naszego życia. Znowu pojawia się inne profilowanie i nieco inna perspektywa. Kwestia perspektywy staje się szczególnie widoczna pomiędzy *coast* i *shore*, odnoszących się do linii brzegowej, przy czym pierwsze postrzega ją bardziej z perspektywy „od ładu”, drugie natomiast ten sam profil i tę samą treść przedstawia z perspektywy „od wody”. Podobnie interpretować można wyrażenia *on land* oraz *on the ground*. Pierwsze z nich pojawia się w kontekstach związanych z podrózkami morskimi, drugie natomiast powiązane będzie z drogą lotniczą.

Czasami różnice w znaczeniu mimo pozornej identyczności semantycznej wynikają z innego prototypu. I tak polskojęzyczne artykuły skłaniają się raczej do definiowania *smoothie* jako produktów bezmlecznych¹¹. *Smoothie* amerykańskie nie tylko nie wyklucza mleka, ale nawet pojawia się ono jako jedno z podstawowych składników¹². Być może dlatego produkt, który w Polsce nazywamy „jogurtem pitnym”, w Stanach Zjednoczonych często określa się także właśnie jako *smoothie*¹³. To zjawisko możemy obserwować bardzo często – już nawet przy jednym z pierwszych leksemów, którego uczą się początkujący tj. kawię, która najczęściej w różnych językach nie zmienia nawet mocno swojej formy graficzno-fonetycznej, to powodowane nią wyobrażenia w umysłach członków różnych grup kulturowo-językowych są odmienne. Tam, gdzie Włoch prototypowo pomyśli o czarnym espresso, Amerykanin o mocno rozwodnionej kawię w dużym kubku, Szwed natomiast o mlecznym, raczej słodzionym napoju. Te pojęcia są częściami szerszej ramy interpretacyjnej – przecież różne i wyływające z uwarunkowań kulturowych są też okoliczności picia kawy, jedzone dodatki czy okoliczności społeczne (kawa we Francji często sama zastępuje deser; w Szwecji picie kawy jest wydarzeniem towarzyskim, połączonym z jedzeniem słodkości – nic dziwnego, że na picie kawy istnieje w szwedzkim wokabularzu specjalne słowo tj. *fika*). Odrębne ramy interpretacyjne dotyczą wielu sytuacji. Warto skłaniać uczniów do poszukiwania takich informacji, samemu też mając ten aspekt na uwadze. Uwzględnienie ram powinno mieć miejsce również podczas przygotowania dialogów. Znaną z podręczników sytuacją, podczas której często wymagane jest od uczniów dialogizowanie, jest zamawianie posiłków w restauracji. Podczas konstrukcji dialogu trzeba zastosować zarówno inną formę językową, jak i inną ramę¹⁴. Przydatne przy poszerzaniu kulturowych ram pojęciowych jest tworzenie definicji zadanych pojęć czy opracowywanie map myśli.

KIEDY ZNACZENIE POBŁĄDZI

Częstokroć przenosimy wynikającą z naszego użycia języka sieć konotacji i wyobrażeń na pojęcia zakotwiczone w innym, obcym nam systemie. To zachowanie Maciej Czerwiński (2013: 263) nazywa rzutowaniem semiotycznym. Ma ono pomóc nam oswoić to, co nieznane poprzez wpisanie owej obcości w nasz „horyzont sensu, nasz system semantyczny”. Przez nieudane rzutowanie semiotyczne międzykulturowa komunikacja ulega załamaniu. Czerwiński podaje jako przykład słowo „komunizm”. Budzi ono u Polaka zasadniczo silne negatywne skojarzenia, natomiast w języku włoskim czy francuskim ma inne znaczenie w warstwie konotacyjnej, czerpie bowiem z innych doświadczeń historycznych. Semioza tego znaku językowego przebiegała inaczej, dlatego sierp i młot na flagach tamtejszych partii komunistycznych nie spotyka się z masowym sprzeciwem.

¹¹ Polska Wikipedia podaje, że *smoothie* jest bezmleczną wersją shake'ów. Także wiele stron poświęconych kulinarium np. blog „Zajadam.pl”, Koktajl, smoothie, shake - czym się różnią?, zajadam.pl/artykuly/koktajl-smoothie-shake-czym-sie-roznia

¹² Potwierdza to też anglojęzyczna Wikipedia: en.wikipedia.org/wiki/Smoothie, na której czytamy: *smoothie commonly has a liquid base, such as fruit juice or milk, yogurt, ice cream or cottage cheese.*

¹³ youtube.com/watch?v=fogu5t-2MHik - różnica ta występuje też pomiędzy ukraińskim a amerykańskim angielskim (05:00-05:40).

¹⁴ W zależności od kultury inaczej przywołamy kelnera, nieco inna może być kolejność dań, kwestia napiewku, przejawy grzeczności językowej itp.

Warto zawsze sprawdzać definicje pojęć w słownikach jednojęzycznych, szukać kontekstów użycia danych jednostek, np. wykorzystując wyszukiwarki internetowe, a podczas kursów z międzynarodowym składem osobowym warto poprosić uczestników o tworzenie asocjogramów, uwidaczniających kulturową sieć konotacji oplatającą wybrane pojęcia. Analiza, jakie inne pojęcia „przylegają mentalnie” do znaczenia wyjściowego (np. „rodzina”, „praca” itd.) może ujawnić interesujące międzykulturowe różnice zakodowane w porównywanych językach (także na płaszczyźnie wartościowania konotacyjnego). Przykładowo zaliczanie zwierzęcia domowego do „członków rodziny” nie będzie w jednym kręgu kulturowo-językowym kontrowersyjnym zachowaniem werbalnym, podczas gdy w innym może wzbudzić konsternację. Ćwiczenia tego typu stanowią część międzykulturowego treningu komunikacyjnego, którego celem jest także próba zaznajomienia uczniów z pojęciami odnoszącymi się do takich aspektów rzeczywistości społecznej, które w ich języku ojczystym nie są *expressis verbis* nazywane (np. niemieckie i szwedzkie pojęcia, takie jak: *heimat*, *stosslüften*, *smultronställe*, *fredagsmys* i inne)¹⁵.

METAFORY KONCEPTUALNE W PROCESIE NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO

Metafory pojęciowe, które odgrywają kluczową rolę w procesach poznania i przetwarzania informacji, zajmują naukowo przedstawiciele lingwistyki kognitywnej i kulturowej. Najprawdopodobniej, jak argumentuje Palmer (za: Sharifian 2016: 35), udział kultury w kształtowaniu metafor jest większy niż to dotychczas zakładaliśmy. Ekstrahowanie metafor konceptualnych pozwala więc uczącym się na głębsze wniknięcie w stymulowany kulturowo system wyobrażeń. Przykładem mogą być różnice w konceptualizowaniu siedliska uczuć – w kulturach europejskich jest nim serce, w języku indonezyjskim miłość powiązana jest z wątrobą, a w jednym z języków Papui-Nowej Gwinei centrum uczuć stanowi brzuch. Metafory potrafią nam powiedzieć także sporo o historii danej grupy. Dobrym językowym źródłem przejawów działania metafor konceptualnych jest frazeologia języka. Warto ją przyswajać, ponieważ podnosi poziom adekwatności, a na pewno płynności i naturalności wypowiedzi. W nauce wyrażen opartych na metaforyzacji pomagają wypracowanie świadomości odnośnie do typów obecnych w nich motywacji semantycznych. Jak wskazuje Barbara Taraszka-Drożdż (2008: 7), wyróżnienie metafor poznawczych budujących podstawę obcojęzycznych wyrażen językowych podwyższa skuteczność zapamiętywania, a międzyjęzykowa analiza metafor pozwala na uniknięcie błędnego tworzenia wyrażen i kieruje uwagę poznawczą na zbieżności, z których warto skorzystać. Autorka akcentuje też rolę przeczesywania zasobów zwerbalizowanej metaforyki pojęciowej w celu spojrzenia na rzeczywistość w sposób maksymalnie zbliżony do rodzimego użytkownika języka. Szczególnie przydatne w nauce frazeologizmów wydają się różnorodne przedstawienia wizualne. Odkrywanie z uczniami obecnych w frazeologizmach aspektów językowego obrazu świata może być prowadzone z wykorzystaniem tekstów muzycznych hitów, reklam nietypowo wykorzystujących popularne frazeologizmy czy na podstawie treści memów internetowych i żartobliwych ilustracji. Działania dydaktyczne skoncentrowane na frazeologii mogą również obejmować prace projektowe, których celem byłoby przygotowanie graficznego słownika lub plakatów służących do zorganizowania wystawy unaoczniającej związku kultury z frazeologizmami (Awramiuk, Frąckiewicz i Szerszunowicz 2016: 150).

Metaforyzacja skutkująca wykształceniem sieci znaczeniowych jest procesem powszechnym. Widoczna jest m.in. w zastosowaniu przyimków, które nierzadko zachowują dość stabilną motywację semantyczną¹⁶, możemy więc w wielu przypadkach trafnie wnioskować o znaczeniu złożonych jednostek leksykalnych współtworzonych przy ich użyciu. Przykładowo, po zbudowaniu abstrakcyjnego schematu dla niemieckiego przyimka *aus* możemy przewidywać, jak wpłynie on na strukturę znaczeniową złożonych wyrażen, powstających na skutek realizowanych słowotwórczo procesów integracji pojęciowej. *Aus*

¹⁵ Zob. Iwaniak K. (2021), *Trening kompetencji międzykulturowej na podstawie analizy podręcznika do nauki języka szwedzkiego dla uczniów na poziomie średniozaawansowanym R1-vstart B1+B2*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, t. 21, s. 93-108.

¹⁶ Więcej w artykule: Iwaniak K. (2022), *Językoznawstwo kognitywne a czasowniki rozdzielnie złożone*, „Studia Linguistica” nr 41, s. 135-157.

17 Kolejno: „wyjść”, „wykrzyknąć”, „wysmiać” oraz „wyłączyć”.

18 Mamy tutaj także do czynienia z metonimią, w której przejaw procesu (intensywne patrzenie) zastępuje proces (poszukiwania).

19 Mówimy przecież o *drabinie kariery*, *przełożonym*, *poddanych* itd.

20 Analogicznie: *to fetch* oraz *to bring*.

21 „Czekamy aż do listopada” (przy czym czekanie niejako „wchodzi” w listopad - dynamicznie), „spotykacie się w listopadzie” - statycznie.

22 Dosłownie „pod deszczem”.

23 Dosłownie „w słońcu”.

możemy zdefiniować jako „przebywanie lub ruch na zewnątrz jakiejś wyobrażonej przestrzeni. Czasem współwystępujące z nadmiernym wypełnieniem tej przestrzeni”. Dzięki temu rozumiały ze względu na konstrukcję stają się znaczenia takich czasowników jak np. *ausgehen*, *ausrufen*, *auslachen*, *ausschalten*¹⁷ itd. Schematów opartych na metaforach w wysokim stopniu motywowanych kulturowo możemy także upatrywać w angielskich czasownikach frazowych, które często stanowią wyzwanie dla uczących się. Jak pokazuje moje doświadczenie, wskazanie na zawarte w nich metafory ułatwia rozumienie i zapamiętywanie. Porównajmy: *look for sth.* oraz *look up to sb.* Chociaż czasownik „szukać” nie ma w swojej formie językowej dużo wspólnego z patrzeniem, to obraz kogoś wypatrującego intensywnie jakiegoś przedmiotu przywiezie nam na myśl czynność szukania dość szybko¹⁸. Podobnie, jeśli patrzymy na kogoś, kto położony jest ponad nami, oznacza to zapewne jego hierarchiczną wyższość - konceptualizowaną często kulturowo jako wertykalny układ ważności¹⁹. Chociaż w języku polskim nie mamy bezpośredniego odpowiednika leksykalnego, to współdzielimy ze względu na bliskość kulturową zawarty w tym wyrażeniu metaforyczny obraz i rozumiemy, że chodzi o kogoś, kogo szanujemy i podziwiamy.

Nierzadko wskazanie na schematy wyobrażeniowe, które wpływają na sposób profilowania i co za tym idzie, na kształt struktury semantycznej, jest najbardziej efektywnym sposobem tłumaczenia różnic znaczeniowych między leksemami wysoce zbliżonymi semantycznie i sprawiającymi kłopoty uczącym się (Turewicz 2016: 22–23). Przykładowo, dla struktury znaczeniowej leksemu *holen* kluczowy jest schemat: przemieszczenie podmiotu z punktu A do punktu B, by pobrać tam jakiś obiekt i powrócić do punktu A. Schemat wyobrażeniowy czasownika *bringen* profiluje natomiast jednokierunkowe przeniesienie obiektu przez podmiot z punktu wyjściowego A do punktu docelowego B. Obydwa czasowniki tłumaczone są na język polski jako „przynosić”²⁰. Dopiero wypracowanie determinujących ich znaczenia schematów pozwala na poprawne zrozumienie i zastosowanie tych obydwu, często występujących czasowników.

ZNACZENIE GRAMATYKI

Zjawiska dające się opisać i zrozumieć dzięki optyce kognitywnej występują też licznie w gramatyce. Należy do nich system użycia czasów narzucających odmienne obrazowanie wydarzeń (np. Present Perfect profilujący doświadczenie, efekt i powiązanie z teraźniejszością w kontraście do Past Simple wyróżniającym punktualne osadzenie wydarzenia w przeszłości). Treści wyrażane różnymi czasami mogą pozostawać również w relacji traektor–landmark, jak ma to miejsce w powiązaniu czasów Past Continuous i Past Simple w języku angielskim czy Imparfait i Passé Composé w języku francuskim. Podobnie frazy nominalne mogą opierać się na metaforze, np. na ontologicznej metaforze pojemnika – traktowanie jednostek czasu na kształt pudełek, które coś przechowują lub coś jest w nich umieszczane (widoczne m.in. w niemieckich okolicznikach czasu np. *wir warten bis in den November*, *ihr trefft euch im November*²¹ czy stałych zwrotach, takich jak: „w deszczu” – po francusku *sous la pluie*²², „na słońcu” – po niemiecku *in der Sonne*²³. Uwzględnienie zjawisk wchodzących w skład obrazowania podczas praktyki glottodydaktycznej zaowocowało powstaniem m.in. gramatyki wizualnej, która stawia sobie za cel przekazywanie treści gramatycznych w sposób oparty na holistycznym postrzeganiu rzeczywistości, prototypowym organizowaniu wiedzy, umiejętności porównywania, abstrahowania oraz syntezy danych i ujmowaniu ich w postaci obrazu (Kwapisz-Osadnik 2016: 300–301).

Znajomość głównych założeń paradygmatu kognitywnego pomaga lepiej zrozumieć strukturę uczonego języka, stymuluje pracę wyobraźni i skłania do lingwistyczno-kulturowej refleksji, przyspieszającej jego opanowywanie, a nauczycielowi pozwala na zaprojektowanie przydatnych tematycznych ćwiczeń. Warto w nich uwzględnić walory uczenia multimodalnego oraz możliwości dopasowania do indywidualnych potrzeb ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk, E., Frackiewicz, M.K., Szerszunowicz, J. (2016), *Frazeologia w kształceniu językowym*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Czerwiński, M. (2013), *Rzutowanie semiotyczne, czyli językowe osvajanie obcości w kulturze. Szkic lingwistyczno-antopologiczny*, [w:] „Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury”, nr 25, s. 251–265.
- Drożdż, G. (2009), *Czas gramatyczny jako kategoria z punktu widzenia gramatyki pedagogicznej*, [w:] J. Nijakowska (red.), *Język – poznanie – zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 63–87.
- Gonigroszek, D. (2011), *Językoznawstwo kognitywne: „ucieleśniony” umysł i znaczenie*, „Językoznawstwo: współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze”, nr 5, s. 13–20.
- Grzegorzczkowska, R. (2004), *Idee kognitywizmu jako podstawa badań porównawczych w zakresie semantyki*, „Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury”, nr 16, s. 75–84.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2016), *Obrazowanie zjawisk gramatycznych. Projekt gramatyki wizualnej*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal”, nr 1, s. 294–303.
- Langacker, R. (1995), *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*, H. Kardela (red.), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Langacker R. (2004), *Semantyka językoznawcza*, „Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury” nr 16, s. 29–73.
- Maćkiewicz, J. (2020), *Ramy interpretacyjne jako narzędzie badań medioznawczych*, „Studia medioznawcze”, t. 21 nr 3(82), s. 615–627.
- Palmer, G.B. (1996), *Toward a Theory of Cultural Linguistics*, Austin: University of Texas Press.
- Rycielska, B. (2020), *Języki słowiańskie w świetle lingwistyki kognitywnej. Studium przypadków*, Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Szczepankowska, I. (2007), *Czym jest „pojęcie” we współczesnym językoznawstwie?*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 7, s. 169–183.
- Sharifian, F. (2016), *Lingwistyka kulturowa*, „Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury”, nr 28, s. 34–61.
- Skrzypczak, W. (2008), *Mysł ucieleśniona i myśl imaginacyjna. Wymiary obrazowania w języku i zasady porządkujące*, „Literaria Copernicana”, nr 2, s. 110–127.
- Tabakowska, E. (2005), *Komunikowanie i poznawanie w językoznawstwie*, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 91/92, s. 50–59.
- Tabakowska, E. (2017), *Obraz gramatyki i gramatyka obrazu*, „Przekładaniec”, nr 35, s. 73–85.
- Taraszka-Drożdż, B. (2008), *Teoria metafory konceptualnej w nauczaniu języków obcych*, [w:] J. Florczak, M. Gajos (red.), *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych*. Warszawa: MSCDN, s. 121–127
- Tokarz, M. (2000), *Podstawowe założenia teorii metafory Lakoffa i Johnsona*, „Nowa Krytyka”, nr 11, s. 253–261.
- Tokarski, R. (1998), *Językowy obraz świata, a niektóre założenia kognitywizmu*, „Etnolingwistyka: Problemy Języka i Kultury”, nr 9/10, s. 7–24.
- Turewicz, K. (2016), *Hunting for a missing link: between a cognitive framework and classroom practices*, „Językoznawstwo”, nr 1(10), s. 13–26.

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego i szwedzkiego.

Na Uniwersytecie Śląskim pełnił funkcję pracownika dydaktycznego, obecnie jest doktorantem, a tematyką jego rozprawy doktorskiej jest kontrastywne studium humoru niemieckiego i brytyjskiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze double-blind review.

Obraz tłumaczenia dydaktycznego w polskiej literaturze glottodydaktycznej XXI w.¹

DOI: 10.47050/jows.2022.4.105-114

Wraz z ukazaniem się ESOKJ, a zwłaszcza po opublikowaniu jego tomu uzupełniającego w 2018 roku, glottodydaktycy zainteresowali się działaniami mediacyjnymi, wśród których umieszcza się przekład. W artykule opisujemy rolę i zadania tłumaczenia dydaktycznego, wskazujemy różnice między nim a działalnością profesjonalnego tłumacza, całość umieszczając na tle działań mediacyjnych.

Działania mediacyjne odgrywają w nauczaniu języków obcych coraz większą rolę. Świadczy o tym częste odwoływanie się do nich przez autorów najnowszych podręczników², zwłaszcza w związku z ukazaniem się w 2018 roku *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors (CEFR CV)*³, tomu uzupełniającego treści zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* z 2001 roku, w którym enigmatyczny opis mediacji (ESOKJ: 83–84) zastąpiło jej obszernie omówienie (CEFR CV: 90–124). W pierwszej wersji dokumentu jako przykłady działań mediacyjnych podawano głównie różne rodzaje tłumaczeń, co zaowocowało dyskusją nad rolą tłumaczenia w nabywaniu języka oraz nad tłumaczeniem dydaktycznym. W niniejszym tekście chcemy poświęcić uwagę temu ostatniemu – przeanalizować jego obraz w najnowszej polskiej literaturze glottodydaktycznej⁴ i zastanowić się, jaka jest jego rola i cele ćwiczeń tłumaczeniowych na zajęciach językowych. Szczególnie istotny wydaje nam się tu fakt, że wielu glottodydaktyków nie odróżnia – intencjonalnie bądź nie – przekładu profesjonalnego od dydaktycznego, co czasem skutkuje swoistym „za-właszczaniem dla glottodydaktyki tłumaczenia profesjonalnego” (Kubicka 2021: 118). Być może w kontekście nabywania języka konieczność ścisłego odgraniczania jednego od drugiego jest problemem czysto akademickim, który ma niewielkie przełożenie na rzeczywistość lekcyjną. Niemniej jednak interesujące jest przyjrzenie się temu, jakie kompetencje oba te rodzaje tłumaczeń uaktywniają i w jakiej relacji pozostają do działań mediacyjnych rozumianych jako umiejętność nawiązywania autentycznego kontaktu w celu rozwiązania problemów nie tylko językowych, ale również kulturowych czy międzyludzkich.

W polskiej literaturze glottodydaktycznej refleksja nad tłumaczeniem w kontekście nauczania języków obcych toczy się w kilku nurtach, które czasami trudno od siebie oddzielić. Pierwszy stanowią próby ukazania właściwości przekładu profesjonalnego dydaktykom języka (zob. Kościółkowska-Okońska 2005; Majkiewicz 2007) lub promowania ćwiczeń przekładowych w kształceniu zaawansowanych użytkowników

1 Wkład autorek w powstanie tekstu jest następujący: Emilia Kubicka – 80%, Ewa Bagłajewska-Miglus – 20%.

2 Por. np. osobna kategoria zadań mediacyjnych w nowej edycji *Hurra!!! Po polsku 3* Agnieszki Dixon, Agnieszki Jasińskiej, Małgorzaty Małolepszej i Anety Szymkiewicz z 2021 roku. czy podtytuł podręcznika realizacyjnego Agnieszki Jasińskiej *Postaw kropkę. Kultura polska w ćwiczeniach. Pisanie, mówienie, mediacja* z 2020 roku.

3 Najnowsze dostępne wydanie jest datowane na 2020 rok, zob. bit.ly/3EtyJKS (dostęp: 21.11.2022).

EMILIA KUBICKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

EWA BAGŁAJEWSKA-MIGLUS

Uniwersytet Europejski Viadrina,
Frankfurt nad Odrą

języków obcych, takich jak na przykład ich przyszli nauczyciele (zob. Przechodzka 2004; Whyatt 2009; Leszkowa 2010; Smentek 2011, 2017). W nurcie drugim mieszczą się prace poświęcone stosowaniu ćwiczeń przekładowych na zajęciach językowych. Duża część badaczy zdaje się przy tym nie odróżniać tłumaczenia dydaktycznego od profesjonalnego (zob. Targońska 2007; Tymoszuć 2007; Iluk 2008; Jędrzejowska 2008; Żmudzki 2008; Kubacki 2010; Leszkowa 2010; Szafranec 2012; Rabiej 2016; Dwuźnik 2022) lub też granica między nimi, zarysowana na poziomie teoretycznym, ginie w proponowanym materiale ćwiczeniowym (zob. Igliński 2010; Dunin-Dudkowska 2011, 2016; Rędzioch-Korkuz 2019). Dopiero w ostatnich latach coraz liczniej zaczęły się pojawiać opracowania poświęcone przekładowi dydaktycznemu (zob. Scheffler 2007; Chłopek 2014; Janowska 2016; Lipińska i Seretny 2016a; Ociepa 2018; Hinc i Jarosz 2019; Chmiel-Bożek 2020; Podpora-Polit 2020; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020), gdzie zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym, wyraźnie oddziela się tłumaczenie jako działalność profesjonalną od ćwiczeń tłumaczeniowych stanowiących jedną z form treningu językowego. W nawiązaniu do ESOKJ/CEFR CV tłumaczenia na lekcjach języka obcego są również opisywane w kontekście promowanej przez ten dokument mediacji (zob. zwłaszcza Janowska 2016; Lipińska i Seretny 2016a; Kodeniec 2019; Rędzioch-Korkuz 2019; Dwuźnik 2022).

Działania mediacyjne a tłumaczenie

Między ujęciem mediacji w pierwszej wersji ESOKJ z 2001 roku a aktualizacją z 2018 roku istnieje przepaść⁵. O ile w ESOKJ działania mediacyjne ukazują się wyłącznie jako działania na tekście, np. tłumaczenia ustne i pisemne, podsumowanie czy parafraza (zob. ESOKJ: 83), o tyle tom uzupełniający znacznie poszerza samo pojęcie mediacji i proponuje wskaźniki biegłości dla niej oraz dla kilku przykładowych działań tego typu (zob. CEFR CV: 92–124). Wyodróżniono w nim trzy główne jej rodzaje: mediację tekstu, pojęć i komunikacji (CEFR CV: 90). Podział ten powstał po dyskusjach nad poznawczymi i relacyjnymi rodzajami działań mediacyjnych. W tych pierwszych operuje się na tekstach, w drugich – „zarządza [...] relacjami interpersonalnymi w celu stworzenia klimatu ułatwiającego współpracę w czasie wykonywania zadania” (Kucharczyk 2020: 6). Mediator bowiem w czasie aktu komunikacji przyjmuje rolę pośrednika językowego i kulturowego.

W ujęciu CEFR CV mediacja jest rozumiana jako:

naturalne działanie komunikacyjne międzyjęzykowe i wewnątrzjęzykowe, podczas którego interlokutorzy, w celu porozumienia się, mogą odwoływać się do takich środków, jak przeformułowanie, wyjaśnienie, upraszczanie; mogą też używać trzeciego języka oraz środków pozajęzykowych. [...] Jest to działanie, które nie koncentruje się wyłącznie na adekwatnym przekazie treści językowych, ale odbywa się także poprzez przełączanie kodów językowych, przejście od jednego typu wiedzy do innej, pośredniczenie w uczeniu się i wymaga równocześnie uruchomienia strategii międzyjęzykowych, międzykulturowych i kognitywnych. (Janowska 2017: 83)

W działaniach mediacyjnych użytkownicy języka nie wyrażają własnych myśli czy poglądów, ale przetwarzają teksty adekwatnie do odbiorcy i sytuacji. Mediacja ma bowiem umożliwić dostęp do tekstu wszystkim partnerom komunikacji (ESOKJ: 83).

Tak postrzegana mediacja jest osobną kompetencją tekstową i społeczną, która w procesie nauczania języków obcych wymaga od nauczyciela nie tylko wiedzy dydaktycznej, ale też określonych umiejętności natury językowej, kognitywnej, pragmatycznej, interaktywnej i międzykulturowej. W inspirowanych przez ESOKJ ujęciach tłumaczenia szkolnego mediacja obejmuje również rozmaite formy tłumaczenia profesjonalnego (por. Janowska 2016: 44–52), chociaż celem nauczania języków obcych nie jest zdobycie kompetencji translatorskiej, a włączanie profesjonalnych tłumaczeń w tok zajęć językowych może prowadzić do nieporozumień:

4 Wybór analizowanych tekstów został ograniczony geograficznie i chronologicznie do opracowań opublikowanych przez polskich glottodydaktyków po ukazaniu się polskiego tłumaczenia ESOKJ, tj. po roku 2003. Należy jednak zauważyć, że ograniczenie to jest *de facto* pozorne, ponieważ przywoływani badacze odnoszą się do idei publikowanych w innych językach (zwłaszcza do prac Catforda 1965, Closseta 1965, Malmkjær 1998, Königs 2000, Nowak 2000, Rodrigueza 2000, Butzkamma 2003, Cooka 2010) lub po polsku, lecz przed ESOKJ (zwłaszcza do prac Prejbisza 1979 [1956], Gruczy 1979 [1971], Tomaszewicz 1983 i Pieńkosa 2003).

5 Pisząc o zawartości CEFR CV, odwołujemy się również do prac opublikowanych przed ukazaniem się tego tomu, zdających sprawę z dyskusji, które doprowadziły do jego powstania.

Nieprofesjoniści, tj. nauczyciele języka obcego niebędący dydaktykami przekładu, ucząc „tłumaczenia” i wiążąc je z kształceniem językowym, dają uczącym się złudzenie, że ci potrafią tłumaczyć i że tłumaczowi wystarczy wyłącznie znajomość języka. (Kubicka 2021: 117–118)

Jak zresztą podkreślono w CEFR CV (2018: 102–104), proponowane dla tłumaczenia pisemnego wskaźniki biegłości nie odnoszą się do kształcenia ani działań profesjonalnych tłumaczy, gdyż kompetencje tłumaczeniowe w ogóle nie są w tym dokumencie omawiane.

Tłumaczenie w kształceniu językowym

Powrót tłumaczenia do rozważań glottodydaktycznych wiąże się z jego dowartościowaniem – opisuje się je jako naturalne działanie komunikacyjne, „piątą” sprawność (por. Lipińska i Seretny 2016a: 34). Mimo że w rzeczywistości szkolnej

tłumaczenia *ad hoc*, semantyzacja dwujęzyczna, dwujęzyczne zestawienia słówek, użycie słowników bilingwalnych oraz tłumaczenia zdanie po zdaniu były i są nadal codziennym chlebem uczenia się i nauczania języka obcego [...] (Kubacki 2010: 196)

oraz mimo coraz bogatszych dyskusji nad zaletami tłumaczenia dydaktycznego, jego obecność w praktyce szkolnej nadal bywa kontrowersyjna. Przedmiotem sporu – i to od XIX w. – jest zwłaszcza tłumaczenie interlingwalne⁶ (por. Iluk 2008; Szafranec 2012; Janowska 2016).

Przyczyny tego stanu rzeczy z pewnością są złożone. W naszym tekście chcemy się skupić na jednej z nich – braku jednoznacznego rozumienia pojęcia *tłumaczenie dydaktyczne*. W polskiej literaturze glottodydaktycznej niejasnym próbom zdefiniowania go często towarzyszą przykłady ćwiczeń/zadań tak różnorodnych, że budzą opory nauczycieli języków i protesty dydaktyków przekładu (por. np. Kubicka 2021: 116–117). Częściowo może to być intencjonalne, jako że tłumaczenia dydaktyczne i profesjonalne w warunkach rozwoju cywilizacyjnego w XXI w. są postrzegane jako współzależne (por. Rabiej 2016: 57).

⁶ Przekład na zajęciach językowych może być również intralingwalny, intersemiotyczny, audiowizualny, jest on także wykorzystywany w interkomprehensji (por. Lipińska i Seretny 2016b).

1. W przywołanych we wstępie pracach próżno szukać **definicji** tłumaczenia dydaktycznego, nazywanego również *pedagogicznym* lub *szkolnym*. Charakteryzując je, badacze najczęściej odwołują się do jego funkcji. Jak pisze Iwona Janowska:

[t]łumaczenie stosowane w dydaktyce języków obcych nie jest pojęciem jednoznacznym, używa się powszechnie tej procedury w celu podniesienia efektywności nauczania – jako jednej z technik ułatwiających przyswajanie języka docelowego. Działanie to może przygotować do przyszłej funkcji tłumacza, ale niewiele ma wspólnego z technikami stosowanymi w kształceniu zawodowych tłumaczy. (Janowska 2016: 39)

Jego odbiorcami są bowiem inni uczniowie i nauczyciel, a sytuacje komunikacyjne są symulowane, nieautentyczne (por. Dunin-Dudkowska 2016: 101).

Jako główne **funkcje** tłumaczenia dydaktycznego wskazuje się:

- 1.** rozwijanie umiejętności językowych (por. Tymoszuć 2007; Jędrzejowska 2008; Żmudzki 2008; Kubacki 2010; Leszkowa 2010; Chłópek 2014; Dunin-Dudkowska 2016; Ociepa 2018; Hinc i Jarosz 2019; Rędzioch-Korkuz 2019; Podpora-Polit 2020; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020);
- 2.** testowanie opanowania materiału językowego (por. Żmudzki 2008; Leszkowa 2010; Chłópek 2014; Dunin-Dudkowska 2016; Ociepa 2018; Hinc i Jarosz 2019; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020);
- 3.** kształcenie samodzielnej sprawności komunikacyjnej – tłumaczeniowej (por. Tymoszuć 2007; Kubacki 2010; Leszkowa 2010; Dunin-Dudkowska 2016).

Wśród pozostałych wymienia się między innymi:

4. rozwijanie świadomości językowej dotyczącej zarówno języka pierwszego, jak i obcego (por. Żmudzki 2008; Kubacki 2010; Szafraniec 2012; Chłopek 2014; Lipińska i Seretny 2016a; Rabiej 2016; Podpora-Polit 2020);
5. kształcenie kompetencji tekstowych (por. Żmudzki 2008; Szafraniec 2012; Dunin-Dudkowska 2016; Hinc i Jarosz 2019; Rędziuch-Korkuz 2019);
6. kształcenie kompetencji komunikacyjnej (Hinc i Jarosz 2019; Podpora-Polit 2020);
7. przekazywanie wiedzy kulturowej (por. Majkowska 2007; Szafraniec 2012; Dunin-Dudkowska 2016; Hinc i Jarosz 2019);
8. kształcenie umiejętności korzystania ze słowników (Tagońska 2007; Kubacki 2010; Smentek 2011; Chłopek 2014; Podpora-Polit 2020; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020).

Niektórzy badacze uważają tłumaczenie na zajęciach językowych za nieuniknione (por. Rabiej 2016), a rezygnowanie z niego, zwłaszcza w grupach początkujących i w kształceniu dorosłych, za nienaturalne i niecelowe, gdyż uczący się poznają obcy system przez porównywanie go z ojczystym (por. Scheffler 2007; Kubacki 2010; Chłopek 2014; Podpora-Polit 2020).

Jako **zalety** tłumaczenia dydaktycznego⁷ wymienia się: autentyczność komunikacyjną wpływającą na uczących się motywująco, efektywniejsze przyswajanie struktur gramatycznych i leksykalnych, pomoc w unikaniu interferencji, kształcenie świadomości językowej i szybkość wyjaśniania znaczeń (por. zwłaszcza Chłopek 2014; Podpora-Polit 2020). Ponieważ jednak procesy tłumaczeniowe są bardzo złożone i wymagają posiadania wielu kompetencji, **wadą** tłumaczenia dydaktycznego jest ewentualne przekazanie fałszywego obrazu tłumaczenia jako czynności opartej na zamianie słów jednego języka na słowa innego (por. Chłopek 2014).

2. O ile część badaczy na poziomie deklaracyjnym odróżnia tłumaczenie szkolne od działań profesjonalnych tłumaczy, o tyle w zestawach proponowanych ćwiczeń/zadań czasem trudno wskazać, gdzie przebiega **granica między tłumaczeniem dydaktycznym a profesjonalnym**, tzn. łatwo orzec, które ćwiczenia są na pewno dydaktyczne, ale trudno – które profesjonalne (zob. np. Iluk 2008; Kubacki 2010; Dunin-Dudkowska 2011, 2016; Rędziuch-Korkuz 2019).

Nieodróżnianie tych rodzajów przekładu jest odzwierciedleniem stereotypu tłumaczenia, potocznie postrzeganego jako umiejętność „oddawa[nia] znaczenia wyrazu lub ciągu wyrazów wyrazami innego języka” (WSJP PAN, TŁUMACZYĆ 6). Takie ujęcie nie obejmuje jednak czynności tłumacza (czy to profesjonalnego, czy środowiskowego), który zajmuje się przekładaniem tekstów (ich fragmentów), nie słów i zdań⁸, a ponadto działa w określonej sytuacji komunikacyjnej. Na zajęciach językowych uczący się ma szansę zetknąć się z różnymi rodzajami tłumaczeń: czasem profesjonalnym (porównywanie bitekstów, czyli oryginałów i tłumaczeń), częściej środowiskowym⁹ (nieprofesjonalnym działaniem mediacyjnym osadzonym w danym kontekście) i – najczęściej – dydaktycznym (operującym na wyizolowanych z kontekstu komunikacyjnego strukturach leksykalnych i gramatycznych). W procesach tych istotne są różne elementy, co obrazuje tabela 1.

⁷ W tym miejscu wzięliśmy pod uwagę tylko teksty traktujące o tłumaczeniu dydaktycznym *sensu stricto* (zob. początek artykułu). Zalety i wady stosowania ćwiczeń tłumaczeniowych na zajęciach językowych są poruszane w wielu pracach, w kilku z nich przytoczono i skomentowano zestawienie Hansa Königa (2000: 8), zob. Targońska 2007; Tymoszek 2007; Iluk 2008; Żmudzki 2008. Ponieważ jednak autorzy tych opracowań nie odróżniają tłumaczenia dydaktycznego od profesjonalnego, nie wiadomo, które argumenty odnoszą się do tego pierwszego.

⁸ To rozumienie tłumaczenia oddają słowniki starsze, por. ISJP (TŁUMACZYĆ 7) czy USJP (TŁUMACZYĆ 5).

⁹ Specyfice tłumaczenia środowiskowego poświęconą jest monografia Małgorzaty Tryuk (2006).

TAB. 1. Różnice między tłumaczeniem dydaktycznym a profesjonalnym

ISTOTNE ELEMENTY	TŁUMACZENIE DYDAKTYCZNE	TŁUMACZENIE PROFESJONALNE
nadawca/odbiorca	nie	tak
sytuacja komunikacyjna	nie/zależy	tak
cały tekst	nie	tak
styl	zależy	tak
konstrukcje gramatyczne	tak	nie
poszczególne słowa	tak	nie/zależy
treść	tak	tak/zależy ¹⁰
poprawność gramatyczna	tak	tak
poprawność leksykalna	tak	tak
poprawność pragmatyczna	zależy	tak

10 Zachowanie treści oryginału zależy od rodzaju ekwiwalencji, którą należy oddać w tłumaczeniu (por. Koller 2011: 269–270), co jest widoczne zwłaszcza w przykładach literackich, por. np. uwagi Stanisława Barańczaka do przekładu wiersza Christiana Morgensterna *Das ästhetische Wiesel* (Barańczak 2004: 301–302).

Źródło: opracowanie własne.

Tłumaczenie dydaktyczne *sensu stricto* (rozumiane tak jak w tabeli 1) – jako że w gruncie rzeczy nie jest mediacją, ani w rozumieniu glottodydaktyki, ani w ujęciu translatorskim – należy więc traktować jedynie jako działanie pomocnicze na zajęciach językowych (zwłaszcza na poziomach początkowych), a nie jako okazję do kształcenia umiejętności komunikacyjnych. A to one właśnie stoją w centrum wszelkich działań mediacyjnych, w tym przede wszystkim tłumaczenia profesjonalnego i środowiskowego.

3. W kontekście zaprezentowanych tu rozważań teoretycznych warto przyrzeć się **rzeczywistości szkolnej**, w której ćwiczenia tłumaczeniowe są stosowane dość często, co pokazują ankiety przeprowadzone wśród nauczycieli różnych języków obcych i ich uczniów w szkołach ponadpodstawowych w ciągu ostatnich 15 lat (zob. Targońska 2007; Tymoszek 2007; Kubacki 2010; Chmiel-Bożek 2020¹¹). Wśród **celów** wprowadzania ćwiczeń tłumaczeniowych we wszystkich ankietach nauczyciele wskazali:

- ➔ ćwiczenie struktur gramatycznych,
- ➔ ćwiczenie leksyki,
- ➔ uświadamianie uczącym się różnic między L1 a L2 i rozwijanie ich świadomości językowej.

W trzech z czterech omawianych tu ankiet pojawiły się również:

- ➔ kontrola kompetencji leksykalnych i gramatycznych (Tymoszek 2007; Kubacki 2010; Chmiel-Bożek 2020);
- ➔ kontrola rozumienia tekstu (Tymoszek 2007; Kubacki 2010; Chmiel-Bożek 2020);
- ➔ nauka korzystania ze słowników (Targońska 2007; Tymoszek 2007; Kubacki 2010).

Rzadziej wymieniano:

- ➔ pomoc w rozumieniu tekstu (Targońska 2007; Tymoszek 2007);
- ➔ stworzenie w klasie realnej sytuacji komunikacyjnej (Targońska 2007; Tymoszek 2007);
- ➔ rozwijanie logicznego myślenia i precyzji wypowiedzi (Targońska 2007; Chmiel-Bożek 2020);
- ➔ rozwijanie umiejętności tłumaczenia (Tymoszek 2007; Chmiel-Bożek 2020);
- ➔ rozwijanie kreatywności uczących się (Chmiel-Bożek 2020).

Już to zestawienie pozwala przypuszczać, że niektórzy nauczyciele oprócz zestawu ćwiczeń dydaktycznych (operujących na podsystemach języka) wprowadzają elementy tłumaczenia profesjonalnego (operującego na tekstach). Przy tym, na co wskazuje Halina Chmiel-Bożek (2020: 106), są oni zdezorientowani co do możliwości stosowania tej metody, a w podręcznikach (w tym wypadku do języka francuskiego) brak odpowiednich ćwiczeń.

10 Nie uwzględniamy tu badań Bogusławy Whyatt (2009) i Małgorzaty Smentek (2017: 204–255), ponieważ dotyczą one zaawansowanych (poziomy C) użytkowników języka angielskiego. Na tym poziomie stosowanie L1 w celu semantyzacji czy utrwalania gramatyki nie jest już potrzebne, można za to wykorzystywać elementy przekładu profesjonalnego bez wzbudzania w uczących się poczucia przeciężenia (por. Rabiej 2016: 64).

Wśród **wad** ćwiczeń tłumaczeniowych wymieniają oni ich pracochłonność oraz małą atrakcyjność dla uczniów (Chmiel-Bożek 2020: 105). Na te same wady wskazują uczyący się (por. Kubacki 2010: 201), którzy

zauważają [...], że ten rodzaj ćwiczeń jest bardzo trudny, a często nawet przerasta możliwości przeciętnego ucznia. Ich trudność polega na tym, że w trakcie tłumaczenia zdań trzeba wykorzystać całą swoją dotychczasową wiedzę: gramatyczną [...], leksykalną, nie zapominając o poprawności pisowni czy też wymowy (Targońska 2007: 75).

Z reguły jednak cenią oni tego rodzaju ćwiczenia, ponieważ pomagają im usystematyzować wiedzę dzięki porównaniu systemu języka pierwszego i nabywanego, ułatwiają też automatyzację używania elementów językowych oraz, co działa motywująco, ujawniają ich zdolności językowe (zob. Targońska 2007: 73–74; także: Kubacki 2010: 200). Jak zauważyła Joanna Targońska (2007: 76), pozytywne nastawienie do ćwiczeń tłumaczeniowych rośnie wraz z poziomem znajomości języka, ale nawet w grupach mniej zaawansowanych – według Magdaleny Smoleń-Wawrzusiszyn (2020: 27–28) – młodzież docenia poczucie komfortu wynikające z użycia języka znanego im lepiej oraz nieschematyczność ćwiczeń.

Podsumowanie

Mimo iż wielu glottodydaktyków nie odróżnia – świadomie lub nie – przekładu profesjonalnego od dydaktycznego, ankiety przeprowadzone wśród nauczycieli szkolnych i ich uczniów, jak też opracowania prezentujące przykładowe ćwiczenia polegające na tłumaczeniu poszczególnych elementów systemów językowych (zob. Scheffler 2007, 2013; Morytz 2017; Wach 2017; Ociepa 2018; Hinc i Jarosz 2019; Podpora-Polit 2020; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020) pokazują, że nauczyciele wykorzystują na zajęciach głównie tłumaczenie dydaktyczne w celu trenowania wiedzy gramatycznej i kompetencji czytania. Z kolei w przypadku zaawansowanych użytkowników języka (C1–C2) wprowadza się elementy tłumaczenia profesjonalnego głównie w celu kształcenia kompetencji językowo-tłumaczeniowych (zob. Przechodźka 2004; Whyatt 2009; Leszkowa 2010; Smentek 2011, 2017).

Na pewno wiele nieporozumień związanych z mieszaniem tłumaczenia profesjonalnego i dydaktycznego wynika z nieuwzględniania w dyskusjach fundamentalnej różnicy między uczącymi się niezaawansowanymi a zaawansowanymi¹². Dla tych pierwszych tłumaczenie wyrazów czy zdań na ich język pierwszy jest sposobem na oswojenie nowego kodu językowego (por. Kubacki 2010; Chłopek 2014; Rabiej 2016; Podpora-Polit 2020), zaś tłumaczenie tekstów (zwłaszcza niemodyfikowanych) – niepotrzebnym obciążeniem ujawniającym skalę ich niewiedzy. Ci drudzy (choć zapewne nie wszyscy), w miarę sprawnie poruszający się w obrębie obu kodów, są gotowi na trenowanie kolejnej sprawności, którą stanowi tłumaczenie ze wszystkimi swoimi właściwościami. Symptomatyczne jest, że większość zebranych przez Königa (2000: 8) wad ćwiczeń tłumaczeniowych na zajęciach językowych dotyczy właśnie tłumaczenia tekstów¹³, czyli sytuacji, kiedy kształcenie językowe ustępuje miejsca trenowaniu kompetencji tłumaczeniowych.

Problem wynikający ze stosowania elementów tłumaczenia profesjonalnego na zajęciach językowych dotyczy z jednej strony nauczycieli, którzy najczęściej sami nie wiedzą, na czym polega tłumaczenie i wymagają przekładania słów czy struktur, nie różnicują też rodzajów ekwiwalencji ani nie widzą potrzeby ustalania ich hierarchii, a także nie zawsze dbają o adekwatność przełożonego tekstu do reguł systemu docelowego¹⁴ (por. Kościółkowska-Okońska 2005: 152; Smentek 2017: 281). Jeśli są oni przekonani, że w ten sposób tłumaczy się teksty, tak samo mogą to postrzegać ich uczniowie – dostarczając zdekontekstualizowanych tłumaczeń syntagmatycznych (dosłownych), będą uważać, że wykonali pracę tłumacza, i przyczyniać się do utrwalania stereotypu tłumaczenia jako zamiany słów jednego języka na słowa innego.

¹² O różnicach między tymi grupami w kontekście ćwiczeń tłumaczeniowych pisze Agnieszka Rabiej (2016: 64–65).

¹³ Por. np. tłumaczenie jest zbyt abstrakcyjne i trudne, zajmuje zbyt wiele czasu, przerasta możliwości uczącego się, o ile ten nie przeszedł odpowiedniego przeszkolenia, hamuje ćwiczenie innych sprawności.

¹⁴ Ekwiwalencja jest relacją między przekładem a oryginałem, adekwatność zaś dotyczy funkcjonowania tekstu w języku i kulturze docelowej, czyli tekstu wyjściowego nie bierze się pod uwagę, por. Lewicki 2017: 155–159.

Skoro jednak trening elementów tłumaczenia profesjonalnego jest pożądanym na wyższych poziomach znajomości języka, należy tu powtórzyć słuszny postulat włączenia zajęć (również teoretycznych) z przekładu do programu filologii (por. Kościółkowska-Okońska 2005; Smentek 2017). Z punktu widzenia celów promowanych w ESOKJ/CEFR CV dla działań mediacyjnych kształcenie kompetencji tłumaczeniowej jest niewątpliwie istotne społecznie¹⁵. Z drugiej strony w kształceniu nauczycieli należałoby ukazywać repertuar ćwiczeń i zalety tłumaczenia dydaktycznego.

Utrzymanie „czystości gatunków” różnych rodzajów przekładu ma mniejsze znaczenie dla praktyki szkolnej, za to duże dla jakości tłumaczeń profesjonalnych i społecznego postrzegania roli tłumacza. Naszym zdaniem jest również istotne dla nauczycieli, którzy – nie wchodząc w kompetencje tłumaczy – mogą bez wątpliwości czy obaw wynikających z braku tych kompetencji stosować repertuar tak docenianych przez uczących się, zwłaszcza na początkowych etapach nauki ćwiczeń, z zakresu tłumaczenia dydaktycznego. Zresztą, jak uważa Andrea Cnyrim (2021: 73), powołująca się na kilkoro innych badaczy, różnica między tłumaczeniem dydaktycznym a profesjonalnym najczęściej będzie się sprowadzać do stopnia profesjonalności i jakości tekstu docelowego. Krótko mówiąc, jeśli już na lekcjach języka uczyć tłumaczenia profesjonalnego, to zgodnie z regułami sztuki.

BIBLIOGRAFIA

- Bağajewska-Miglus, E., Bahr, A. (2020), *Sprachmittlung und interkulturelle Mediation als Bestandteil des fremdsprachlichen Curriculums an Hochschulen*, [w:] E. Bağajewska-Miglus, A. Bahr, A. Grimm (red.), *Gelebte Mehrsprachigkeit. Festschrift für Thomas Vogel zum 65. Geburtstag*, Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina, s. 113–124.
- Barańczak, S. (2004), *Ocalone w tłumaczeniu. Szkice o warsztacie tłumacza poezji z dodatkiem małej antologii przekładów-problemów*, wyd. 3 popr. i rozsz., Kraków: A5.
- Butzkamm, W. (2003), *We only learn language once. The role of mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma*, „Language Learning Journal”, nr 28/1, s. 29–39.
- Catford, J. (1965), *A linguistic theory of translation*, Oxford: Oxford University Press.
- CEFR CV: Council of Europe (2018), *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, www.coe.int/lang-cefr.
- Chłopek, Z. (2014), *Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 77–84.
- Chmiel-Bożek, H. (2020), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka francuskiego na poziomie szkolnym – między teorią a praktyką pedagogiczną (na przykładzie nauczycieli języka francuskiego w województwie śląskim)*, „Acta Neophilologica”, t. XXII (2), s. 97–108.
- Closset, F. (1965), *Didaktik des neusprachlichen Unterrichts*, tłum. J. Vandenrath, München: Hueber.
- Cnyrim, A. (2021), *Sprachmittlung am Arbeitsplatz: Welche Kompetenz benötigen Expert*innen anderer Fachrichtungen für ihre alltägliche berufliche Sprachmittlungspraxis?*, [w:] I. Matticchio, L. Melchior (red.), *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*, Berlin: Frank & Timme, s. 67–93.
- Cook, G. (2010), *Translation in language teaching. An argument for reassessment*, Oxford: Oxford University Press.
- Dunin-Dudkowska, A. (2011), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauce języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 387–392.
- Dunin-Dudkowska, A. (2016), *Tłumaczenie profesjonalne i dydaktyczne a glottodydaktyka*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 95–112.

¹⁵ Stąd zapewne postulowana w ostatnich latach gotowość do włączania ich w uniwersyteckie nauczanie języków obcych, por. np. Bağajewska-Miglus i Bahr 2020, Cnyrim 2021.

- Dwuznik, P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 115–125.
- ESOKJ: Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, red. H. Komorowska, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Grucza, F. (1971/1979), *Nauczanie języków obcych a tłumaczenie*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN, s. 314–326.
- Hinc, J., Jarosz, A. (2019), *Tłumaczenia dydaktyczne w nauczaniu języka obcego – przykłady ćwiczeń na zdania warunkowe*, [w:] M. Grabowska, J. Hinc, A. Jarosz, J. Mampe (red.), *Translatoryka i glottodydaktyka. Od teorii do praktyki*, Gdańsk: Wydawnictwo UG, s. 201–214.
- Igliński, G. (2010), *O przekładzie w nauce języków obcych i kształceniu tłumaczy na marginesie polskich wersji translatorskich utworu „The conqueror worm” Edgara Allana Poeego*, [w:] I.A. Ndiaye, M. Rólkowska (red.), *Polskość z daleka i z bliska*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 145–169.
- Iluk, J. (2008), *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 32–41.
- ISJP: M. Bańko (red.) (2000), *Inny słownik języka polskiego*, t. I–II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 37–53.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Jędrzejowska, I. (2008), *Tłumaczenie jako element motywujący w dydaktyce języków obcych* [w:] A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu, s. 35–42.
- Kodeniec, K. (2019), *Przekład jako forma mediacji językowej – między L1 i L2 w przestrzeni szkolnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 23–28.
- Koller, W. (1979/2011), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, wyd. 8 popr., Tübingen–Basel: Francke.
- Kościalkowska-Okońska, E. (2005), *Tłumaczenie a nauczanie języków obcych*, [w:] K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Łask: Leksem, s. 147–154.
- Königs, F.G. (2000), *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!*, „Fremdsprache Deutsch”, nr 23, s. 6–13.
- Kubacki, A.D. (2010), *Rola ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcjach języka obcego*, „Neofilolog”, nr 35, s. 195–205.
- Kubicka, E. (2021), *Obraz interlingwalnego tłumaczenia dydaktycznego w monografii pod redakcją Ewy Lipińskiej i Anny Seretny „Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym”, Kraków 2016*, [w:] E. Bałtajewska-Miglus, Th. Vogel (red.), *Wege und Umwege zum Verstehen: Sprachmittlung und interkulturelle Mediation im Polnischunterricht / Różne drogi do zrozumienia: pośrednictwo językowe i mediacja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego*, Düren: Shaker Verlag, „Polnisch als Fremd- und Zweitsprache” t. 6, s. 111–119.
- Kucharczyk, R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–14.
- Leszkowa, O. (2010), *Tłumaczenie (z polskiego i na polski) jako nowa sprawność*

- językowa w rzeczywistości europejskiej [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków: Universitas, s. 115–121.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2016a), *Tłumaczenie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 23–35.
 - Lipińska, E., Seretny, A. (red.) (2016b), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
 - Majkiewicz, A. (2007), *Wybrane zagadnienia przekładu i ich użyteczność w glottodydaktyce*, [w:] A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice: Gnome, s. 255–263.
 - Malmkjær, K. (red.) (1998), *Translation and language teaching*, Manchester: St. Jerome Publishing.
 - Morytz, J. (2017), *Jak przygotować ucznia do roli „okazjonalnego tłumacza ustnego”*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 26–30.
 - Nowak, E. (2000), *Einsprachig? – Zweisprachig? Übersetzung als Mittel der Semantisierung von Wortschatz*, „Fremdsprache Deutsch”, nr 23, s. 14–18.
 - Ociepa, K. (2018), *Wykorzystanie elementów tłumaczenia w nauczaniu języka angielskiego. Przykłady polskie i niemieckie*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 72–78.
 - Pieńkos, J. (2003), *Rola przekładu w dydaktyce języków obcych*, [w:] J. Pieńkos, *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze, s. 331–338.
 - Podpora-Polit, E. (2020), *Tłumaczenie jako narzędzie rozwijania umiejętności językowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 65–71.
 - Prejbisz, A. (1956/1976), *Rola tłumaczenia w nauczaniu języków obcych*, [w:] F. Gucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN, s. 357–375.
 - Przechodzka, G. (2004), *Ćwiczenia translacyjne jako jedna z technik wspomagających nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 53–61.
 - Rabiej, A. (2016), *Znalezione w przekładzie: rola języka pierwszego w nauczaniu języka obcego/drugiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 55–75.
 - Rędzioch-Korkuz, A. (2019), *Tłumaczenie szkolne a rozwijanie świadomości językowej i sprawności mediacyjnych uczniów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 67–71.
 - Rodriguez, C. (2000), *Warum hast du das so und nicht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: Praktische Beispiele aus dem brasilianischen Deutschunterricht*, „Fremdsprache Deutsch”, nr 23, s. 25–32.
 - Scheffler, P. (2007), *Ćwiczenia tłumaczeniowe w nowoczesnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 58–62.
 - Scheffler, P. (2013), *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 82–87.
 - Smentek, M. (2011), *Doskonalenie kompetencji językowej przyszłych nauczycieli języka angielskiego: inne spojrzenie na przekład*, [w:] U. Malinowska (red.), *Język – literatura – kultura. Konteksty glottodydaktyczne*, Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku, s. 445–451.
 - Smentek, M. (2017), *Exploring translation in language learning*, Frankfurt nad Menem: Peter Lang.
 - Smoleń-Wawrzusiszyn, M. (2020), *Tłumaczenie dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXVIII, z. 10, s. 19–31.

- Szafraniec, K. (2012), *Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 19, s. 93–103.
- Targońska, J. (2007), *Miejsce tłumaczenia na lekcji języka niemieckiego na początku XXI wieku*, „Neofilolog”, nr 30, s. 69–77.
- Tomaszewicz, T. (1983), *Zastosowanie przekładu w procesie nauczania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 167–173.
- Tryuk, M. (2006), *Przekład ustny środowiskowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Tymoszuk, K. (2007), *Rola tłumaczeń w nauczaniu języków obcych w opinii nauczycieli województwa lubelskiego na tle dyskusji europejskiej*, [w:] H. Chodkiewicz, R. Lewicki (red.), *Aspekty rozwijania kompetencji komunikacyjnej języka obcego w kształceniu neofilologicznym*, Biała Podlaska: Wydawnictwo PWSZ im. Papieża Jana Pawła II, s. 41–51.
- USJP: S. Dubisz (red.) (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. I–IV, Warszawa.
- Wach, A. (2017), *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 22–27.
- Whyatt, B. (2009), *Translating as a Way of Improving Language Control in the Mind of an L2 Learner. Assets, Requirements and Challenges of Translation Tasks*, [w:] A. Witte, Th. Harden, A. Ramos de Oliveira Harden (red.), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, s. 181–202.
- WSJP PAN: P. Żmigrodzki (red.) (2007–2021), *Wielki słownik języka polskiego PAN*, www.wsjp.pl.
- Żmudzki, J. (2008), *Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion*, [w:] J. Janoszczky, L. Krzysiak, J. Żmudzki (red.), *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit. Gegenwart. Zukunft*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 99–112.

DR EMILIA KUBICKA Absolwentka filologii polskiej, kolegium nauczycielskiego (język niemiecki) i lingwistyki stosowanej (specjalność translatorska). Wykładowca akademicki na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, nauczyciel języków obcych (polskiego i niemieckiego), redaktor. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół ekwiwalencji w przekładzie, metaleksykografii i nauczania wymowy języków obcych.

DR EWA BAGŁAJEWSKA-MIGLUS Absolwentka filologii włoskiej Uniwersytetu Warszawskiego oraz romanistyki i sławistyki Uniwersytetu Georga Augusta w Getyndze i Wolnego Uniwersytetu w Berlinie. Tłumacz, wykładowca akademicki, nauczyciel języków obcych (polskiego, włoskiego i niemieckiego). Jej zainteresowania naukowe to przede wszystkim translatoryka, językoznawstwo porównawcze, zagadnienia dwu- i wielojęzyczności oraz komunikacja międzykulturowa.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

Mediacja w świetle nowych zadań otwartych na egzaminie maturalnym z języka obcego – wątpliwości i nadzieje

DOI: 10.47050/jows.2022.4.115-126

Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego w nowej formule zbliża się milowymi krokami i – jak wszystko, co nowe – może budzić niepokój. Co zrozumiałe, obawy skupiają się zwłaszcza wokół nowych, otwartych zadań sprawdzających umiejętność rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstów pisanych. W maju 2023 roku po raz pierwszy w arkuszach maturalnych na poziomie podstawowym pojawią się także zadania otwarte sprawdzające znajomość środków językowych. Istnieją powody, dla których obawy o to, jak poradzą sobie z nimi absolwenci szkół ponadpodstawowych, są uzasadnione. Są też nadzieje związane ze zmianami, w szczególności tymi eksponującymi znaczenie mediacji językowej.

Zmiany w egzaminie maturalnym zapoczątkowało opublikowanie w 2018 r. nowej podstawy programowej, która znacząco – bo nawet o jeden stopień w skali *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) – zwiększyła wymagania dotyczące poziomu biegłości posługiwania się językiem obcym nowożytnym dla III etapu edukacyjnego, zarówno w zakresie podstawowym (z B1 na B1+ w odniesieniu do umiejętności produktywnych i B2 w odniesieniu do umiejętności receptywnych), jak i rozszerzonym (analogicznie – z B2 odpowiednio na B2+ i C1); (MEN 2018). Wymagania co do umiejętności posługiwania się językiem obcym w zakresie dwujęzycznym także uległy zmianom, ale ze względu na to, że zdecydowanej większości maturzystów on nie dotyczy, niniejszy artykuł nie koncentruje uwagi na tym zagadnieniu¹. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że z powodu perturbacji w oświacie, wywołanych pandemią COVID-19, wymagania egzaminacyjne w roku 2023 i 2024 zostały tymczasowo obniżone o pół poziomu i w rezultacie odpowiadać będą tym z poprzedniej podstawy programowej dla IV etapu edukacyjnego (MEN 2012; CKE 2021a, 2022a).

Nowa podstawa programowa w zakresie języka obcego zawiera, rzecz jasna, szereg innych modyfikacji w porównaniu z poprzednią. Jedną z najważniejszych wydaje się wyeksponowanie umiejętności mediacji językowej, którą uczniowie powinni rozwijać na każdym etapie edukacyjnym. Zastanawiać może, że wielu edukatorów wciąż nie jest świadomych znaczenia mediacji, wszak to pojęcie funkcjonuje w dydaktyce języka obcego już od przeszło dwudziestu lat. Mediacja została wprowadzona do ESOKJ i zdefiniowana, choć początkowo niezupełnie wyczerpująco, jako ustne lub pisemne działanie komunikacyjne użytkownika języka, pełniącego funkcję pośrednika w rozmowie osób, które z różnych względów nie mogą się ze sobą porozumieć (Council of Europe 2001).

Mediacja językowa, jako pojęcie z zakresu socjokognitywistyki, nie musi dotyczyć wyłącznie kompetencji typowo lingwistycznych, ale może odwoływać się do tworzenia znaczeń, przetwarzania tekstu, przekazywania wiedzy, autorefleksji, krytycznego myślenia, korzystania ze strategii komunikacyjnych, kompensacyjnych – *cognitive*

¹ Trzeba jednak przypomnieć, że od 2023 roku przystąpienie do egzaminu maturalnego z języka obcego na poziomie dwujęzycznym będzie obowiązkowe dla absolwentów szkół i oddziałów dwujęzycznych (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230, art. 44zzd ust. 4a).

MICHAŁ PASTUSZCZAK

Publiczne Liceum Ogólnokształcące nr 8 w Opolu

mediation; budowania relacji, mostów porozumienia, zarządzania konfliktem, kierowania pracą grupy, organizowania warunków do współpracy – *relational mediation* (Coste i Cavalli 2015; North i Piccardo 2016). W 2020 roku, w tomie uzupełniającym do ESOKJ, można odnotować podkreśloną jej integralność z receptywnymi, produktywnymi oraz interakcyjnymi kompetencjami językowymi, a także społeczny i kulturowy wymiar mediacji. Dla przykładu przytoczę fragment deskryptora opisującego ogólne kompetencje mediacyjne na poziomie B1, czyli takim, jakim powinien wykazać się zdający egzamin maturalny na poziomie podstawowym w 2023 roku. Zgodnie z nim użytkownik języka:

potrafi pracować wspólnie z innymi ludźmi różnego pochodzenia, okazując zainteresowanie i empatię poprzez zadawanie pytań i odpowiadanie na proste pytania, formułowanie sugestii i reagowanie na nie, upewnianie się, czy rozmówcy zgadzają się z nim i przedstawianie alternatywnych propozycji. Potrafi przekazać główne elementy dłuższego tekstu wyrażonego nieskomplikowanym językiem, przy czym może sprawdzić znaczenie niektórych zwrotów (Council of Europe 2020: 92; tłum. własne).

Poza tym jego wypowiedzi są jasne i spójne, szczególnie te dotyczące obszaru jego zainteresowań lub powszechnie dyskutowane; jest świadomy, że przekaz może być interpretowany w różny sposób i potrafi angażować interlokutorów w działania mediacyjne, np. zachęcać do dzielenia się poglądami i doświadczeniami w omawianych kwestiach.

By dobrze zrozumieć to zaktualizowane spojrzenie na kształcenie językowe, warto sięgnąć do etymologii słowa «komunikacja», wywodzącego się od łacińskiego *communico*, co oznacza: «czynić wspólnym»². Stąd posługiwanie się językiem obcym nie może ograniczać się do nabywania umiejętności produkowania oraz rozumienia komunikatu, ewentualnie tzw. wymiany zdań, ale powinno przede wszystkim polegać na współodpowiedzialności za osiągnięcie celów komunikacyjnych, wspólnym dążeniu do wzajemnego zrozumienia, kolektywnym tworzeniu znaczenia.

W ESOKJ opisano także konkretne działania i strategie dotyczące mediacji tekstu, pojęć i komunikacji³. Wprowadzono liczne deskryptory, których wcześniejszy brak mógł utrudniać dostrzeżenie celów poszczególnych działań mediacyjnych, a już na pewno uniemożliwił sprecyzowanie oczekiwań nauczycieli w stosunku do uczących się języka na poszczególnych poziomach biegłości. Ponadto rola mediacji została oceniona jako kluczowa w wyznaczającym dziś trendy i cele dydaktyczne podejściu do uczenia się / nauczania zorientowanym na działanie (*action-oriented approach*), gdzie uczeń postrzegany jest głównie jako użytkownik języka skupiony na realizacji celu komunikacyjnego w określonych okolicznościach (*social agent*) i gdzie nauka jest ukierunkowana na komunikację w codziennych sytuacjach, a nie jest celem samym w sobie (Council of Europe 2020; Germain-Rutherford 2021). Jak objaśnia Iwona Janowska (2017: 80): „mediacja łączy zatem wymiar indywidualny i wymiar społeczny, a działanie dokonuje się poprzez mediację procesów mentalnych, uruchamianych podczas realizacji kompleksowego zadania”.

Tymczasem można zastanawiać się, czy mediacja jest rzeczywiście rozumiana tak kompleksowo w polskim systemie oświaty, jak została opisana w ESOKJ. Owszem, ujęta w podstawie programowej dotyczy wymiaru – by tak rzec – okołojęzykowego, tj. wymaga, aby uczniowie rozwijali świadomość socjokulturową, świadomość różnic pomiędzy językami, stosowali strategie komunikacyjne i kompensacyjne, współdziałali w grupie. Jednak, jak dostrzega Radosław Kucharczyk (2020), spośród różnych działań mediacyjnych dominuje tam mediacja tekstu. Wskazują na nią wymienione mikroumiejętności, jak: selekcjonowanie informacji zawartych w tekście, parafrazowanie, streszczanie, przekazywanie informacji zawartych w materiałach wizualnych, przekazywanie w języku obcym informacji sformułowanych w tym języku lub w języku polskim, przekształcanie formy i stylu tekstu, publiczne przedstawianie wcześniej przygotowanego materiału (MEN 2018).

² Według *Wielkiego Słownika Języka Polskiego* (wsjp.pl/haslo/do_druku/2780/komunikowac, [dostęp: 02.07.2022]).

³ Mediacja tekstu dotyczy przekazywania informacji, wyjaśniania danych, przetwarzania tekstu, translacji, tworzenia notatek, analizy tekstów kultury. Mediacja pojęć odnosi się do tworzenia warunków współpracy, mającej na celu zrozumienie nowych pojęć. Mediacja komunikacji polega na organizowaniu przestrzeni do komunikacji wielokulturowej, pośredniczeniu w rozmowach nieformalnych, ułatwianiu komunikacji w sytuacjach delikatnych lub nieporozumieniach (North i Piccardo 2016; Council of Europe 2020).

Powodem, dla którego podstawa programowa nie uwzględniła pewnych aspektów mediacji, może być ich ukierunkowanie na sytuacje typowo zawodowe i tym samym brak możliwości znalezienia dla nich zastosowania w kształceniu ogólnym. Na przykład mediacja komunikacji jest opisana w ESOKJ jako przydatna dla ograniczonej grupy ludzi, która wykorzystuje język obcy do komunikacji międzykulturowej, wymagającej umiejętności mediowania pomiędzy osobami pochodzącymi z różnych środowisk. Podobnie jest z mediacją pojęć – dotyczy ona stosowania strategii umożliwiających dostęp do nowej wiedzy i pojęć. Deskryptory opisujące ją w kategorii koordynowania pracą grupy (*leading group work*) odnoszą się do zarządzania zespołem i tworzenia atmosfery do współpracy. To niewątpliwie zadania lidera, którym może być nauczyciel, trener, koordynator itp. Trudno wymagać od każdego ucznia szkoły ponadpodstawowej posiadania odpowiednich cech osobowościowych umożliwiających mu pełnienie takiej funkcji. Z drugiej strony, opisane zostały także umiejętności członków zespołu (*collaborating to construct meaning*). Warto dostrzec, że podobne umiejętności są przecież zapisane w podstawie programowej, choć brak w niej bezpośrednio odwołania do pojęcia mediacji (MEN 2018; Council of Europe 2020). Porównanie przykładowych deskryptorów ESOKJ, opisujących mediację pojęć dla poziomu B2, oraz zapisów podstawy programowej dla wariantu III.1.R, dotyczących wypowiedzi ustnych, przedstawiono w tabeli 1.

Tab. 1. Mediacja pojęć – porównanie przykładowych deskryptorów ESOKJ i zapisów podstawy programowej

DESKRYPTORY ESOKJ (POZIOM B2)	PODSTAWA PROGRAMOWA (WARIANT III.1.R)
Uczeń prezentuje własne pomysły w grupie i stawia pytania, które skłaniają innych członków grupy do przedstawienia swojego punktu widzenia [tłum. własne]	[Uczeń] wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy [...] [Uczeń] wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie [...]
Uczeń potrafi uporządkować dyskusję w grupie, referując, co powiedzieli inni, podsumowując, porównując i rozważając różne punkty widzenia [tłum. własne]	[Uczeń] [...] zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji, wyraża wątpliwość [Uczeń] [...] przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób
Uczeń potrafi rozwijać pomysły i opinie innych [tłum. własne]	[Uczeń] proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca [...]
Uczeń rozważa dwie strony problemu, prezentując argumenty za i przeciw, oraz proponuje rozwiązanie lub kompromis [tłum. własne]	[Uczeń] stawia tezę, przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu, kończy wypowiedź konkluzją [Uczeń] [...] prowadzi negocjacje

Źródło: opracowanie własne.

Konkludując, jako że mediacja tekstu, czy też przetwarzanie językowe, jest jednym z celów kształcenia, aktualizacja podstawy programowej musiała bezpośrednio przełożyć się na zmiany w formule egzaminu maturalnego, a co za tym idzie – na zwiększenie wachlarza zadań otwartych, sprawdzających umiejętności mediacyjne w zakresie rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego i znajomości środków językowych na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

Najważniejsze modyfikacje części pisemnej egzaminu

W niniejszym artykule skupiam uwagę wyłącznie na części pisemnej egzaminu. Choć, ze względu na pandemię COVID-19, część ustna nie była obowiązkowa dla zdających w kilku ostatnich latach i powrót do niej może wywoływać uczucie tremy, to jej kształt nie uległ zmianie, a jedynie wprowadzono niewielkie korekty do kryteriów oceniania.

Podczas IV Kongresu Edukacji FRSE dr Marcin Smolik (2021), dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, tłumaczył, że wpływ na modyfikacje w egzaminie maturalnym mają zmiany w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*. Należy przy tym pamiętać, że wprowadzenie do egzaminu zadań otwartych, polegających na mediacji językowej, wynika bezpośrednio z obowiązującej, zaktualizowanej podstawy programowej (MEN 2018).

Analiza informatorów maturalnych CKE z 2021 roku pozwala zauważyć, że forma zadań zamkniętych w arkuszu z języka obcego nowożytnego nie uległa znaczącym zmianom, dlatego też artykuł ten skupia się na zadaniach otwartych. Tych właśnie jest zauważalnie więcej niż do tej pory, bo przynajmniej po jednej wiązce zadań sprawdzających rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych i znajomość środków językowych na obu poziomach. Anna Parr-Modrzejewska i Grzegorz Śpiewak (2022) zwracają uwagę, że uczniowie będą musieli wykazać się w nich nie tylko wyższym poziomem kompetencji językowej, ale również nowymi umiejętnościami poznawczymi, umożliwiającymi zdającym znacznie głębsze przetwarzanie językowe tekstów niż do tej pory. Jak wynika z podstawy programowej, w zadaniach sprawdzających rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych weryfikowane będą również umiejętności rozróżniania faktów od opinii, wyciągania wniosków z informacji tam zawartych oraz rozpoznawania informacji wyrażonych pośrednio i znaczeń przenośnych (MEN 2018). Nie może ująć uwadze, że teksty do tych zadań będą znacząco dłuższe przy tym samym czasie przeznaczonym na egzamin, co wydaje się naturalną konsekwencją podniesienia poziomu trudności, a więc oczekiwanego wyższego poziomu szeroko pojętej biegłości językowej zdających (CKE 2021a).

Co więcej, zaktualizowane kryteria oceny ujęte w informatorze jasno wskazują, że obok skuteczności komunikacji pod lupę została wzięta też jakość języka, o czym zresztą otwarcie informuje Smolik (2021). Wraz z możliwością otrzymania większej liczby punktów za sprawność komunikacyjną w wypowiedzi pisemnej, rosną także wymagania co do poprawności, precyzji i zakresu stosowanych środków leksykalno-gramatycznych⁴.

Mediacje językowe w nowych zadaniach otwartych

Warto przyrzeć się przykładom nowych zadań, które sprawdzają różne mikroumiejętności związane z przetwarzaniem językowym. Poniższe przykłady zaczerpnięto z informatorów maturalnych lub arkuszy pokazowych CKE z marca 2022 roku.

Pierwszy przykład stanowią zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu na poziomie podstawowym, przedstawione na rys. 1 i rys. 2.

W kontekście mediacji oba te zadania sprawdzają umiejętność tworzenia notatki, a więc zmiany formy przekazu ustnego na pisemny, do czego niezbędna jest m.in. umiejętność odnajdywania i selekcjonowania określonych informacji. Porównując oba rysunki, łatwo

Rys. 1. Rozumienie ze słuchu, język angielski, poziom podstawowy

Usłyszysz dwukrotnie informacje na temat dnia otwartego w Newton College. Na podstawie informacji zawartych w nagraniu uzupełnij luki 4.1.–4.4. w tabeli, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens wysłuchanego tekstu. Luki należy uzupełnić w języku angielskim.

Who?	What?	Where?	When?
Sophie	Information on: <ul style="list-style-type: none"> college history and famous graduates accommodation options (4.1.) _____ of studying 	Main hall	At (4.2.) _____
Anna	Guided tour of the science building. <ul style="list-style-type: none"> visit laboratories talk to (4.3.) _____ 	The main entrance to the science building.	At 10:45 a.m.
Adam	Advice on careers	(4.4.) _____	At 2:15 p.m.

Rys. 2. Rozumienie ze słuchu, język niemiecki, poziom rozszerzony

Usłyszysz dwukrotnie rozmowę dotyczącą wyboru obozu wakacyjnego. Na podstawie informacji zawartych w nagraniu uzupełnij luki 3.1.–3.4. w zdaniach, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens wysłuchanego tekstu. Luki należy uzupełnić w języku niemieckim.

FERIENPLANUNG

Anna und Martin wollen ihre Sommerferien in einem Camp verbringen. Sie entscheiden sich für ein 3.1. _____. Diese Art von Camp gefällt ihnen deshalb sehr gut, weil die Organisatoren den Teilnehmern 3.2. _____ anbieten. Wohin fahren sie? Das Camp, an dem sie teilnehmen werden, findet in Bayern statt. Für den letzten 3.3. _____ haben die Organisatoren verschiedene Angebote vorbereitet. Anna und Martin wählen für diesen Tag 3.4. _____.

Zródło: Rys. 1. (CKE 2021a: 62), Rys. 2. (CKE 2022c: 3).

⁴ Ta zmiana w kryteriach oceny wypowiedzi dotyczy także części ustnej egzaminu.

Rys. 3. Rozumienie tekstów czytanych, język francuski, poziom podstawowy

Przeczytaj wiadomość Magdy. Uzupełnij luki 5.4.–5.7. zgodnie z treścią tekstów A–D, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać ich sens. Luki należy uzupełnić w języku polskim.

Uwaga: w każdą lukę można wpisać **maksymalnie cztery** wyrazy.

Droga Ewo,
niedawno odkryłam miejsce, które zabiera nas w świat niezwykłych doznań. Wąchałam nowe perfumy, podziwiałam buteleczki perfum będące prawdziwymi dziełami sztuki. Czy wiesz, że twórcy flakoników inspirowani są czasami 5.4. _____
_____? Ta wizyta zachęciła mnie do pogłębienia wiedzy na temat zapachów. Po pierwsze, dowiedziałam się, że jeśli chodzi o koszt produkcji, stężony ekstrakt jest 5.5. _____ składnikiem potrzebnym do wyprodukowania perfum. Po drugie, proces tworzenia jednego zapachu trwa kilka miesięcy. Tzw. „nosy”, czyli specjaliści tworzący kompozycje zapachowe, pracują 5.6. _____
Dzięki temu ich praca nie jest tak nużąca.
Czytałam też o tym, że zapach jest bardzo ważny w naszym życiu. Gdziekolwiek jesteśmy, zapach 5.7. _____ sprawia, że czujemy się dobrze.

Buziaki
Magda

Rys. 4. Rozumienie tekstów czytanych, język hiszpański, poziom podstawowy

Odpowiedz krótko na pytania 6.4.–6.7. zgodnie z treścią tekstów (A–D), tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać ich sens. Na pytania należy odpowiedzieć w języku hiszpańskim.

6.4. ¿A qué imagen se recurre en uno de los textos para crear un ambiente de paz?

6.5. ¿Qué le inspiró a un artista a incluir en su obra unos objetos extraños?

6.6. ¿Cuál es la intención del bloguero Ivansergi?

6.7. ¿Qué recomienda el autor de uno de los textos para celebrar una fecha importante?

Źródło: Rys. 3. (CKE 2022b: 7), Rys. 4. (CKE 2021b: 70).

zauważyć, że czasami zdający zostaną poproszeni o uzupełnienie luk jednym słowem lub krótką frazą (patrz rys. 1.), a innym razem będą musieli skonstruować fragment zdania należący do dłuższego tekstu (patrz rys. 2.). Możliwe jest także, że zdający będzie musiał pełnymi zdaniami odpowiedzieć na zadane pytania.

Kolejne przykłady (rys. 3. i rys. 4.) przedstawiają zadania otwarte sprawdzające umiejętność rozumienia tekstów pisanych.

Zadanie przedstawione na rysunku 3 należy wykonać, wykorzystując aż cztery różne materiały w języku francuskim o tej samej tematyce: opis miejsca, materiał wizualny, wpis na blogu oraz fragment artykułu. Zadanie to doskonale odzwierciedla kompleksową naturę mediacji. Zdający powinien wykazać się w nim umiejętnością syntezy i przekazywania w języku polskim informacji sformułowanych w języku obcym, a więc tłumaczenia, ale nie w znaczeniu *sensu stricto*. Najpierw oczywiście musi te informacje wyselekcjonować z różnych źródeł, często streścić i dostosować do innej formy przekazu niż te, z którymi miał się zapoznać. Sprawdzana jest też zdolność ucznia do analizy materiału wizualnego.

Aby odpowiedzieć na pytania w zadaniu ukazanym na rysunku 4, również należy zapoznać się z czterema materiałami, w tym z tekstami literackimi, tj. wierszem oraz fragmentem prozy. Oczywiście nie jest to regułą i zadanie może odwoływać się wyłącznie do jednego dłuższego fragmentu. W tym zadaniu uczeń także powinien wykazać się takimi umiejętnościami przetwarzania tekstu, jak selekcjonowanie informacji czy zmiana formy przekazu. Ponadto oczekuje się od zdającego zdolności wyciągania wniosków oraz określenia intencji autora tekstu.

Podczas analizy przykładowych zadań otwartych sprawdzających rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych ważne jest to, jakie odpowiedzi są

uznawane za poprawne, a jakie za błędne. Z zasad oceniania (CKE 2021a; 2022d; 2022e) wynika, że rozwiązania powinny być komunikatywne, zgodne z poleceniem i wskazujące na zrozumienie tekstu przez zdającego, ale niekoniecznie w pełni poprawne językowo. Odpowiedzi nie są jednak akceptowane, jeśli zdający na przykład:

- ➔ udziela nieprecyzyjnej, niewyczerpującej, wieloznacznej odpowiedzi, a także takiej, której elementy są błędne, niezgodne z treścią tekstu;
- ➔ udziela odpowiedzi, która nie pasuje do kontekstu semantycznego i gramatycznego uzupełnianego fragmentu;
- ➔ popełnia błędy zapisu zmieniające sens wyrazów, pozostawiające wątpliwości co do znaczenia komunikatu; stosuje zapis fonetyczny, a także popełnia błędy ortograficzne w wyrazach o stosunkowo dużej frekwencji w danym języku⁵.

Zadania otwarte sprawdzające znajomość środków językowych testują często kompetencje typowo lingwistyczne, np. znajomość wieloznaczności słów, związków frazeologicznych,

⁵ Inaczej traktowana jest kwestia zapisu w pracach uczniów korzystających z dostosowania kryteriów oceniania ze względu na stwierdzoną dysleksję.

konstrukcji gramatycznych i nie mają wiele wspólnego z mediacją. Pomimo tego, że niektóre zadania w tej części arkusza wymagają przetwarzania językowego, to są już na tyle znane z dotychczasowych egzaminów na poziomie rozszerzonym⁶, że artykuł ten nie poświęca im dużo więcej uwagi⁷.

Jeśli o ocenianiu mowa, to matura, ze względu na swoje oczywiste ograniczenia, nie daje uczniom możliwości poznania istoty popełnianych błędów ani w zadaniach mediacyjnych, ani pozostałych. Mimo to należy pamiętać o wartości oceny kształtującej w procesie dydaktycznym, która pozwala uczniom wyciągać wnioski z własnych błędów, poznawać swoje mocne i słabe strony, a także właściwie ukierunkować dalszą naukę (Pawlak 2021; patrz też: Komorowska 2002). Nie widzę zatem przeszkód do przekazywania informacji zwrotnej uczniom, wspólnej analizy błędów i próby ich naprawienia przy okazji organizacji w szkołach próbnych egzaminów, co nie zawsze ma miejsce. Przecież ich celem nie jest tylko zmierzenie wiedzy i umiejętności osób przygotowujących się do matury, ale także – jeśli nie przede wszystkim – dalsze doskonalenie.

Wątpliwości związane z nowymi wyzwaniami

Omówione w poprzedniej części otwarte zadania maturalne z języków obcych wskazują, jakie umiejętności mediacyjne powinni doskonalić uczniowie szkoły ponadpodstawowej. Pozostają jednak wątpliwości, czy uczniowie dadzą radę je opanować; czy obciążone programy nauczania pomieszczą jeszcze modyfikacje podstawy programowej; i wreszcie – czy nauczyciele języków obcych udźwigną stawiane przed nimi kolejne wyzwania dydaktyczne. Ci ostatni ze szczególnym niepokojem przyjęli do wiadomości zmiany w egzaminie na poziomie podstawowym. I choć Monika Szymańska (2022) przekonuje, że przyszli maturzyści mogą odczuć różnicę jedynie w zakresie poziomu trudności zadań, a nie ich formy, to warto pamiętać, że do tej pory arkusz maturalny z języka obcego na poziomie podstawowym składał się niemal wyłącznie z zadań zamkniętych, oprócz krótkiej wypowiedzi pisemnej. Dodając do tego nowe kompetencje mediacyjne oraz poświęcenie większej uwagi jakości komunikacji, a więc zakresowi środków językowych i poprawności, różnica dla uczniów może być znacząca i stanowić ogromne wyzwanie. Parr-Modrzejewska i Śpiewak (2022) zwracają uwagę, że zmiany w egzaminie będą najbardziej odczuwalne dla uczniów właśnie na poziomie podstawowym, gdzie nowe typy zadań otwartych będą zdecydowanie trudniejsze.

Podniesienie poziomu trudności egzaminu i sprawdzanie nowych umiejętności oznacza rosnące oczekiwania względem poziomu biegłości językowej absolwentów szkół ponadpodstawowych. Optymizm ten studzi Grzegorz Śpiewak (2015: 117), który zaznacza, że w badaniu ESLC z 2011 roku (Szpotowicz 2011) „ponad jedna czwarta badanych [polskich nastolatków] nie osiągnęła nawet najniższego mierzalnego poziomu kompetencji językowej, czyli A1 w skali ESOKJ” (patrz też European Commission 2012)⁸. Dekadę temu umiejętności posługiwania się językiem angielskim polskiej młodzieży okazały się jednymi z najniższych w Europie. Czy zatem do tej pory polski system oświaty zmienił się na tyle i czy daliśmy nauczycielom dostatecznie dużo czasu na wdrożenie zmian, by ta sytuacja mogła ulec znaczącej poprawie? Ze względu na niedostępność dalszych analogicznych badań w tym zakresie, pytanie to pozostawiam otwarte. Otuchy nie dodaje jednak Mirosław Pawlak (2019, 2022), który diagnozuje znacząco niższy poziom językowy kandydatów na studia filologiczne, a notabene zdecydowana większość z nich nie osiąga w toku studiów oczekiwanych poziomów biegłości C1 i C2. Dane te ujawniają zaległości uczniów w procesie nauki języków obcych na różnych etapach ich edukacji i nieumiejętność spełnienia przez nich oczekiwań wynikających z podstawy programowej. Należy przy tym zauważyć, że poziom oczekiwanej biegłości językowej określony w podstawie programowej stanowi poziom maksymalny, a zatem dotyczy osób, które z egzaminu uzyskały najwyższe wyniki.

⁶ Nowość stanowią jedynie sety leksykalne, czyli zestawy zdań, które należy uzupełnić słowem pasującym do dwóch albo trzech z nich.

⁷ O mediacji glottodydaktycznej w zadaniach maturalnych pisze więcej Szymańska (2022).

⁸ W badaniu ESLC wzięli udział 15-letni uczniowie gimnazjów, którzy odpowiadają wiekowo uczniom obecnych pierwszych klas szkół ponadpodstawowych po reformie edukacji z 2017 roku – badanie dotyczyło innej grupy wiekowej niż maturzyści. Nie bez znaczenia jest również to, że w grupie badanych gimnazjalistów występowały znaczące różnice pomiędzy wynikami zdających w dużych i małych miastach oraz na terenach wiejskich, gdzie obecnie znajduje się zdecydowanie mniej szkół ponadpodstawowych (wówczas ponadgimnazjalnych). To w znacznym stopniu ogranicza te różnice, które na poziomie egzaminu maturalnego nie są już odnotowywane.

W maju 2022 roku wydawnictwo Macmillan przeprowadziło ogólnopolski próbny egzamin z języka angielskiego. Trudno traktować wyniki tego badania jako miarodajne, jako że nie była to próba losowa oraz nie dysponujemy szczegółową wiedzą o jej uczestnikach. Pozwalają one jednak przyjrzeć się, jak radzą sobie w opanowaniu nowych kompetencji językowych uczniowie, którzy przystąpią do matury w 2023 roku. Średni wynik 7955 uczniów na poziomie podstawowym wyniósł 59,57%. Do poziomu rozszerzonego przystąpiło 2232 uczniów i uzyskało średnio 57,61%.

W zadaniach otwartych na obu poziomach uczniowie najczęściej udzielali znacząco mniej poprawnych odpowiedzi niż w zadaniach zamkniętych. Na poziomie podstawowym najtrudniejsze okazało się uzupełnienie notatki na podstawie wysłuchanego materiału, gdzie uczniowie uzyskali średnie wyniki poniżej 40%. W arkuszu na poziomie rozszerzonym uczniowie poradzili sobie naj słabiej z uzupełnieniem streszczenia przeczytanego tekstu i niewiele lepiej z parafrazą zdań (Parr-Modrzejewska 2022a, 2022b). Można się zatem zastanawiać, czy uczniowie na pewno zdążyli przyzwyczaić się do nowych typów zadań i dość dobrze opanować umiejętności mediacyjne. Oczywiście trzeba pamiętać, że zadania nie zostały przygotowane przez CKE i – jak się domyślam – nie zostały sprawdzone wyłącznie przez nauczycieli posiadających kwalifikacje egzaminatorów maturalnych. Mimo to nawet powyższa analiza może stanowić pewnego rodzaju impuls dla nauczycieli do skoncentrowania szczególnej uwagi na potencjalnie problematycznych umiejętnościach.

Zastanawiająca jest też wymagana pełna poprawność ortograficzna i gramatyczna udzielanych odpowiedzi w zadaniach otwartych sprawdzających znajomość środków językowych na poziomie podstawowym. ESOKJ podaje, że od ucznia osiągnącego poziom B1 oczekuje się komunikacji z umiarkowaną poprawnością; popełnia on błędy gramatyczne i niezbyt liczne ortograficzne, przy czym jego komunikat jest zrozumiały (Council of Europe 2020). Takie standardy mają zresztą odzwierciedlenie w kryteriach oceny zadań otwartych w pozostałych częściach arkusza egzaminacyjnego (CKE 2021a). Poza tym, analizując publikowane przez CKE sprawozdania z egzaminów maturalnych z języka angielskiego – najczęściej wybieranego na maturze – można zauważyć, że zakres środków językowych i poprawność to pięta achillesowa zdających. W podobnych zadaniach, do tej pory wyłącznie w zakresie rozszerzonym, średni poziom poprawnego ich wykonania był stosunkowo niski – najniższy (28%) w 2018 roku i najwyższy (41%) w 2021 roku, ale przy obniżonych wymaganiach egzaminacyjnych (CKE 2018, 2021c).

Nowe wyzwania edukacyjne dla uczniów to też nowe obowiązki dla nauczycieli. Pawlak (2022) pisze o nauczycielach języka obcego jako „ludziach renesansu”, od których wymaga się nie tylko efektywnego nauczania języka obcego, ale także rozwijania szeregu innych kompetencji i postaw oraz indywidualizacji procesu kształcenia, refleksyjności, znajomości nowych technologii, rzetelnego przygotowania uczniów do egzaminów itd. Do tego należy dodać próbę nadążenia za zmianami w oświacie i realizację innych zadań statutowych szkoły. Tak duże obciążenie obowiązkami zawodowymi i nadmiernie wypełnione programy nauczania to istotne czynniki prowadzące do wypalenia zawodowego (Pyżalski 2010; Jędrzysek-Geisler i Izdebski 2019). Wynikający m.in. z nadmiaru obowiązków deficyt czasu oraz niewystarczający dostęp do odpowiednich materiałów szkoleniowych i narzędzi dydaktycznych wpływają negatywnie na rozwój zawodowy nauczycieli i ich merytoryczne przygotowanie do wdrażania nowych rozwiązań w praktyce pedagogicznej (Pawlak 2022). Uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że po trzech latach realizacji nowej podstawy programowej część nauczycieli języków obcych wciąż nie jest świadoma znaczenia pojęcia mediacji, nie mówiąc już o przemyślanym wprowadzeniu jej do repertuaru kompetencji rozwijanych na lekcjach. Jednym z powodów tego stanu rzeczy jest to, że nauczyciele nieczęsto studiują zapisy ESOKJ i rzadko świadomie odwołują się do niego w praktyce dydaktycznej (Paczuska 2012; Iluk 2018). Oferta szkoleń w tym zakresie również nie była wystarczająca, a nie od dziś

wiadomo, że brak czasu i odpowiedniej oferty doskonalenia to główne utrudnienia w rozwoju zawodowym nauczycieli (Piwowarski 2016).

Głos uczniów na temat trudności związanych z nowym typem zadań

Wspierając uczniów w dążeniu do opanowania nowych kompetencji mediacyjnych oraz obserwując ich sukcesy i niepowodzenia, postanowiłem stworzyć im możliwość podzielenia się swoimi doświadczeniami i odczuciami w tej kwestii. W czerwcu 2022 roku przeprowadziłem badanie ankietowe wśród przyszłych maturzystów, którego celem było zidentyfikowanie ich trudności związanych z nowymi zadaniami otwartymi, sprawdzającymi rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych. W ankiecie wzięło udział 70 respondentów – uczniów klas trzecich liceum w wieku 17–18 lat, którzy mieli już doświadczenie w rozwiązywaniu tego typu zadań na lekcjach języka angielskiego, korzystając z podręczników, repetytoriów, rozwiązując przykładowe arkusze maturalne. Ankietowanymi byli ochotnicy uczący się języka angielskiego zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. W grupie badanej znajdowało się 4 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dysleksją. Pytania ankietowe, dotyczące m.in. umiejętności mediacji tekstu, zostały opracowane na podstawie *szczegółowych wymagań z podstawy programowej, zasad oceniania* zawartych w informatorze maturalnym (CKE 2021a; MEN 2018) oraz uwag uczniów. Ankietowani oceniali w skali 1–5, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniami dotyczącymi trudności, jakie mogą napotkać podczas rozwiązywania zadań otwartych (1 – zupełnie się nie zgadzam, nie posiadam takich trudności; 5 – całkowicie się zgadzam, często mam taki problem). Pytania i wyniki ankiety przedstawiono na rys. 5.

Od razu należy zaznaczyć, że przedstawionych dalej wyników i wniosków nie należy nadinterpretować, uogólniać ani ekstrapolować na inne sytuacje, ponieważ narzędzie badawcze zostało skonstruowane na potrzeby własne. Służyło ono wyłącznie szybkiemu zdiagnozowaniu ewentualnych problemów wśród uczniów mi znanych w tej konkretnej sytuacji. Stąd grupa badawcza jest ograniczona, nie zostały zbadać wszystkie szczegóły jej dotyczące, a niektóre pytania ankietowe nie są wystarczająco precyzyjnie sformułowane. Poniższa analiza dotyczy zatem wyłącznie tej konkretnej sytuacji i jest istotna głównie w kontekście mojej praktyki dydaktycznej. Mimo to chciałbym w ten sposób zwrócić uwagę Czytelników – w dużej mierze nauczycieli języków obcych – na potencjalne trudności uczniów i zaprosić do refleksji na ten temat.

Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania wahają się od 1,86 (na pytanie 13) do 2,93 (na pytanie 12), co wydaje się dość optymistyczne, ponieważ wskazuje, że skala problemów opisanych w pytaniach ankietowych nie jest duża, a uczniowie rozwijają różne umiejętności w porównywalnym stopniu. Na rys. 5 zwracam jednak uwagę na procent wysokich odpowiedzi (4–5) na poszczególne pytania.

Badanie ujawniło, że dla sporej grupy respondentów (36%) teksty do zadań są zbyt długie, przez co trudno im utrzymać koncentrację uwagi podczas ich czytania lub słuchania⁹. Jednocześnie niewielu narzeka na ich wysoki poziom językowy. Uczniom sprawia kłopot przetwarzanie informacji wyrażonych nie wprost (34%), a także udzielanie precyzyjnych, wyczerpujących odpowiedzi (30%). Parafraza komunikatu także stanowi stosunkowo częstą trudność (27%), podobnie jak syntezowanie informacji z kilku różnych materiałów (26%).

Rys. 5. Wykres przedstawiający pytania i wyniki ankiety



PYTANIA ANKIETOWE:

1. Moje odpowiedzi zawierają błędy, które powodują, że odpowiedzi są niezrozumiałe, niejasne.
2. Moje odpowiedzi są niewystarczająco precyzyjne (np. zbyt ogólnikowe, niedokładne).
3. Trudno jest mi zapisać odpowiedzi, które są spójne z zdaniem, które uzupełniłem.
4. Udzielam takich odpowiedzi, których fragmenty są błędne.
5. Popełniam błędy ortograficzne w wyrazach w języku obcym (nie dotyczy uczniów z dysleksją).
6. Trudno mi znaleźć w tekście określone informacje.
7. Trudno mi przekształcić informacje z tekstu tak, aby udzielić odpowiedzi innymi słowami.
8. Kłopot sprawia mi udzielanie odpowiedzi w języku polskim po przeczytaniu/wysłuchaniu tekstu w języku obcym (lub odwrotnie).
9. Trudność sprawia mi udzielanie odpowiedzi na podstawie kilku materiałów/fragmentów tekstów.
10. Trudno mi udzielić odpowiedzi, kiedy informacja na dany temat jest wyrażona niedosłownie.
11. Poziom językowy tekstów jest dla mnie na tyle wysoki, że mam kłopot z ich zrozumieniem.
12. Teksty wydają mi się na tyle długie, że trudno mi skupić uwagę podczas ich czytania/słuchania.
13. Często nie podejmuję próby rozwiązania zadań otwartych, nie potrafię udzielić odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne

⁹ Mowa tu o ogólnym postrzeganiu długości tekstów do zadań sprawdzających zarówno rozumienie ze słuchu, jak i rozumienie tekstów czytanych. W istocie pytanie ankietowe nr 12 nie jest w pełni precyzyjne i odnosi się do dwóch różnych sytuacji, które mogły podlegać różnej ocenie przez respondentów. Zatem wniosek ten należy traktować jako bardzo ogólny.

Respondenci twierdzą za to, że nieczęsto popełniają na tyle poważne usterki językowe, by były powodem niepowodzenia w zadaniach otwartych. Budujące jest też to, że uczniowie bardzo rzadko rezygnują z próby rozwiązania zadań. To niezwykle ważne, gdyż nie można powiedzieć, że poziom trudności zadań jest zniechęcający, czy nawet przytłaczający. Trzeba jednak stwierdzić, że sporym wyzwaniem dla dość znacznej części ankietowanych uczniów jest rozwijanie niektórych kompetencji mediacyjnych, szczególnie tych wymagających dość głębokiego, kompleksowego przetwarzania tekstów.

Pozytywne strony zmian w egzaminie

Zwiększenie liczby zadań otwartych na egzaminie z pewnością będzie skutkowało częstszym wykonywaniem takich ćwiczeń na lekcjach. Według Moniki Janickiej (2017) zadania otwarte charakteryzują się największą efektywnością w procesie nauki, ponieważ prowokują do myślenia i pozwalają dostrzec praktyczne zastosowanie tego, czego się uczymy. Ponadto rozszerzenie zakresu mediacji językowych w podstawie programowej nie tylko przełożyło się na kształt zadań w arkuszu maturalnym, ale także zainicjowało w polskim systemie kształcenia nowe, bardziej integralne, kompleksowe spojrzenie na uczenie się i nauczanie języków, oparte na ESOKJ. Janowska (2017) uważa, że nauka języka wykracza poza ramy kompetencji lingwistycznych, komunikacyjnych i polega na całościowym kształtowaniu człowieka, rozwijaniu kompetencji ogólnych, tj. wiedzy, umiejętności, cech osobowości, umiejętności uczenia się, zdolność do działania itd. W dobie globalizacji nie można również zapominać o kompetencjach socjolingwistycznych. Trzeba zatem zdawać sobie sprawę, że postrzeganie nauki języka w XXI wieku wyłącznie w kategoriach odrębnego opanowywania słownictwa, gramatyki, receptywnych i produktywnych umiejętności jest niewystarczające. Osiąganie celów komunikacyjnych wymaga przecież integrowania różnych umiejętności i wiedzy, przetwarzania informacji, mediacji, a więc kompleksowych działań językowych, które powinny być elementem każdej lekcji języka obcego w polskiej szkole. Co więcej, wyniki egzaminu sprawdzającego umiejętności mediacyjne będą bardziej wiarygodnym odzwierciedleniem szeroko pojętej zdolności posługiwania się językiem obcym.

Zaktualizowany egzamin maturalny ma sprawdzać przygotowanie młodych ludzi do skutecznego posługiwania się językiem obcym w codziennych sytuacjach życiowych, zawodowych i w kontekście akademickim. Absolwenci szkół ponadpodstawowych często decydują się kontynuować naukę na zagranicznych uczelniach lub korzystają z programów wymiany międzynarodowej podczas studiów. Z pewnością docenią rozwijane w szkole umiejętności mediacyjne, które ułatwią im współpracę z wykładowcami i studentami oraz umożliwią efektywne korzystanie z zajęć, materiałów i źródeł naukowych w języku obcym. Jedną z takich umiejętności jest streszczanie, wykorzystywane podczas pisania prac dyplomowych, artykułów, referatów na podstawie źródeł. Jan Iluk (2021: 109) tłumaczy, że streszczanie rozwija istotne kompetencje kognitywne tj. „określanie tematu i głównej myśli tekstu, wyodrębnianie najważniejszych treści, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, dokonywanie syntezy informacji i argumentów, oraz kompozycyjno-stylistyczne: zwięzłość i klarowność stylu”. Co prawda krytykuje fakt, że w podstawie programowej kształcenie umiejętności streszczania przewidziano tylko dla III etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym. Umiejętność ta może jednak wydawać się zbyt skomplikowana dla młodszych uczniów, gdyż wymaga angażowania złożonych procesów poznawczych i trudno określić dla niej praktyczne cele już w szkole podstawowej.

W arkuszach egzaminacyjnych należy spodziewać się większej liczby zadań polegających na tłumaczeniu, także poza częścią sprawdzającą znajomość środków językowych. Nie chodzi tu o dokładny przekład z jednego języka na inny, ale złożoną umiejętność wymagającą opanowania strategii analizowania, selekcjonowania, przeformułowywania informacji w celu przekazania jej w innym języku, często w sposób uproszczony. Według Pauliny Dwuznik (2022: 119) „[uczniowie] uczą się tym samym koncentrować na głównym przekazie, a także

tworzyć komunikat analogiczny do wyjściowego. Rozwijają ponadto umiejętności oddawania treści w zmienionej formie oraz koncentracji na potrzebach odbiorcy tekstu finalnego [...]”. Warto dodać, że tłumaczenie pozwala też poznawać różnice pomiędzy językami. Postrzeganie tłumaczenia w ten sposób, jako działania mediacyjnego, pozwoli zapewne rzucić nowe światło na tę umiejętność w kontekście nauczania języków obcych, kojarzoną do tej pory zwykle negatywnie z metodą gramatyczno-tłumaczeniową.

Zwiększenie wymagań dotyczących jakości języka, a więc poprawności i zakresu środków leksykalno-gramatycznych, może stanowić korzyść dla uczniów stosunkowo biegle władających językiem obcym. Do tej pory kryteria oceny przewidywały tę samą liczbę punktów dla zdających, którzy prezentowali w swoich wypowiedziach pisemnych zarówno zadowalającą, jak i szeroki zakres środków językowych. W nowej formule egzaminu są to dwie osobne kategorie punktowe (CKE 2021a). W ten sposób uczniowie dbający o staranność językową zostaną odpowiednio wynagrodzeni i docenieni. Należy mieć nadzieję, że uczniowie naprawdę znajdą motywację do dbania o jakość języka w kryteriach oceny oraz będą mieli świadomość, że poprawność i precyzja językowa ma znaczenie podczas wykorzystywania języka obcego dla celów akademickich i zawodowych.

Podsumowanie

Zmiany w egzaminie maturalnym spotykają się zarówno z krytyką, jak i aprobatą. Tworzenie postępowej szkoły wymaga wprowadzania przemyślanych reform, opartych na wynikach najnowszych odkryć naukowych oraz trendach edukacyjnych, wynikających ze stale zmieniającej się rzeczywistości. Jednocześnie autorzy zmian nie powinni zapominać o realistycznych możliwościach ich wdrażania. W przeciwnym razie teoretyczne założenia i oczekiwania nie przełożą się na praktykę nauczania języków obcych (Larsen-Freeman 2015, za: Pawlak 2022). Pomimo uzasadnionych obaw o wyniki maturzystów, w nowoczesnej dydaktyce języka obcego nie sposób pominąć umiejętności przetwarzania językowego, którą będą sprawdzać nowe zadania otwarte. Janowska (2017: 85) uważa, że „współczesna glottodydaktyka nie może obejść się bez mediacji, a uczenie się przez działanie i wykonywanie zadań stwarza naturalną jej potrzebę”. Jednak starając się przygotować uczniów do stawienia czoła nowym zadaniom maturalnym, nie powinno się, jak przekonuje Śpiewak (2015), nadmiernie koncentrować na uczeniu „pod egzamin”, ale należy zadbać o równomierny rozwój wszystkich umiejętności. Także Pawlak (2021) słusznie twierdzi, że choć nie można umniejszać wagi oceny na egzaminie, to istotniejsza od niej jest zdolność skutecznej komunikacji oraz motywacja młodych ludzi do dalszej nauki języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Coste, D., Cavalli, M. (2015), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, Strasbourg: Council of Europe.
- CKE (2018), *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2018. Język angielski*, Warszawa: CKE.
- CKE (2021a), *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa: CKE.
- CKE (2021b), *Informator o egzaminie maturalnym z języka hiszpańskiego od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa: CKE.
- CKE (2021c), *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, Warszawa: CKE.
- CKE (2022a), *Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z języka angielskiego obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 oraz 2023/2024 (projekt)*, Warszawa: CKE.
- CKE (2022b), *Egzamin Maturalny. Język francuski. Poziom podstawowy. Arkusz pokazowy*, Warszawa: CKE.

- CKE (2022c), *Egzamin Maturalny. Język niemiecki. Poziom rozszerzony. Arkusz pokazowy*, Warszawa: CKE.
- CKE (2022d), *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin maturalny – arkusz pokazowy. Język angielski. Poziom podstawowy*, Warszawa: CKE.
- CKE (2022e), *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin maturalny – arkusz pokazowy. Język angielski. Poziom rozszerzony*, Warszawa: CKE.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dwużnik, P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 115–125.
- European Commission (2012), *First European Survey on Language Competencies. Final Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Germain-Rutherford, A. (2021), *Action-oriented approaches: being at the heart of the action*, [w:] T. Beaven, F. Rosell-Aguilar (red.), *Innovative language pedagogy report*, „Research-publishing.net”, s. 91–96.
- Iluk, J. (2018), *Proces wdrażania ESOKJ w Europie i jego ocena*, „Języki Obce w szkole”, nr 1, s. 79–91.
- Iluk, J. (2021), *Umiejętność streszczania w języku obcym z perspektywy poziomów biegłości i praktyki dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 109–118.
- Janicka, M. (2017), *Rola świadomości językowej i możliwości jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 28–34.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Jędrzysek-Geisler, A., Izdebski, P. (2019), *Straty i zyski zasobów osobistych a wypalenie zawodowe na przykładzie badań nauczycieli*, „Edukacja”, 2019, nr 1, s. 20–39.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kucharczyk, R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–14.
- MEN (2012), *Podstawa programowa z komentarzami. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 3, Warszawa: MEN.
- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467, z późn. zm.)*.
- North, B., Piccardo, E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Strasbourg: Council of Europe.
- Paczuska, K. (2012), *Od A1 do C2, czyli wykorzystanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w nauczaniu w szkołach ponadpodstawowych – wyniki Europejskiego Badania Kompetencji Językowych 2011*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 62–66.
- Parr-Modrzejewska (2022a), *Podsumowanie próbnego egzaminu maturalnego w formule 2023. Poziom Podstawowy*, <macmillan.pl/egzaminy/egzamin-maturalny-2023/artukul/27-probna-matura-podstawowy>, [dostęp: 26.06.2022].
- Parr-Modrzejewska (2022b), *Podsumowanie próbnego egzaminu maturalnego w formule 2023. Poziom Rozszerzony*, <macmillan.pl/egzaminy/egzamin-maturalny-2023/artukul/28-probna-matura-rozszerzony>, [dostęp: 26.06.2022].

- Parr-Modrzejewska, A., Śpiewak, G. (2022), *Matura 2023 – nowe wyzwanie. Analiza arkuszy pokazowych*, <macmillan.pl/files/Matura_2023_Nowe_wyzwanie_Analiza.pdf>, [dostęp: 26.06.2022].
- Pawlak, M. (2019), *Kształcenie na studiach filologicznych: Diagnoza i propozycje zmian*, [w:] M. Woźnicka, A. Stolarczyk-Gembiak, M. Trojszczak (red.), *Zbliżenia 5: Językoznawstwo, literaturoznawstwo, translatołogia*, Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 171–186.
- Pawlak, M. (2021), *Ocenianie umiejętności językowych: dlaczego nie robić tego nieco inaczej?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 5–12.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–25.
- Piwowarski, R. (2016), *Wejście do zawodu oraz rozwój zawodowy nauczyciela – perspektywa międzynarodowa i polska*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 35, s. 19–32.
- Pyżalski, J. (2010), *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Impuls, s. 53–74.
- Smolik, M. (2021), *IV Kongres Edukacji. Egzamin maturalny z języka obcego od roku 2023*, [plik wideo] <youtube.com/watch?v=mo5uqMD9ixA>, [dostęp: 28.06.2022].
- Szpotowicz, M. (red.) (2011), *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, <eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-eslc.pdf>, [dostęp: 13.11.2022].
- Szymańska, M. (2022), *Co maturzysta powinien wiedzieć o mediacji, czyli zmiany w egzaminie maturalnym od 2023 r.*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 127–132.
- Śpiewak, G. (2015), *Języki (wciąż...) obce!*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 116–119.

MICHAŁ PASTUSZCZAK Nauczyciel języka angielskiego w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr VIII w Opolu; egzaminator maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu. Magister filologii angielskiej – ukończył studia na Uniwersytecie Opolskim oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Opolu. Pasjonat językoznawstwa i glottodydaktyki.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

„Opowiadania to niewielkie okienka do innych światów”¹

Storytelling w nauczaniu języka obcego młodzieży i dorosłych

DOI: 10.47050/jows.2022.4.127-133

„Opowiadanie historii” jako metoda nauczania języków obcych od lat cieszy się zainteresowaniem nauczycieli i uczniów. Praca z odpowiednio opracowanymi tekstami narracyjnymi nie tylko uatrakcyjnia zajęcia, ale i pozwala na podnoszenie kompetencji językowych i przełamywanie barier towarzyszących wypowiedzianiu się w obcym języku. Najczęściej stosowana jest na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ale może warto wprowadzać ją także podczas pracy z dorosłymi uczniami?

Storytelling, czyli metoda narracyjna, opiera się na stosowaniu w nauczaniu języków obcych tekstów narracyjnych, dzięki którym uczeń nie tylko przyswaja sobie język, ale i angażuje się emocjonalnie, rozwijając swoją wyobraźnię. Metoda ta doskonale sprawdza się podczas pracy z dziećmi w efektywnym rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu, od której rozpoczyna się prawidłowy rozwój wszystkich kompetencji obcojęzycznych. Celem niniejszego szkicu jest analiza mniej zbadanego aspektu wykorzystania *storytellingu* w pracy z młodzieżą i osobami dorosłymi oraz wskazanie, iż technika ta nie tylko wspiera rozwój kompetencji językowych (rozumienia ze słuchu, jak również czytania, mówienia i pisanie), ale i poszerza wiedzę kulturo- i literaturoznawczą. Teoretyczne rozważania uzupełnią praktyczne sugestie dotyczące prowadzenia zajęć metodą *storytelling* na przykładzie pracy z legendami, sprawdzone podczas wieloletnich doświadczeń uniwersyteckich autorki.

Stan badań nad metodą

Storytelling chętnie wykorzystywany jest przede wszystkim w nauczaniu najmłodszych, gdyż praca z baśniami, legendami i opowiadaniem w języku obcym pozwala na pierwszą konfrontację z autentycznym językiem, umożliwiając osłuchanie się z jego intonacją i rytmem. Zainteresowanie wywołane treścią fantastycznych historii rozwija wyobraźnię, ma działanie terapeutyczne i wychowawcze, a także sprzyja koncentracji i zwiększa motywację do nauki².

W związku z powyższym dotychczasowe badania nad tą stosowaną od ponad trzydziestu lat metodą, w literaturze przedmiotu określaną jako *storytelling approach*, *narrativer Ansatz* lub *narrative*³ – koncentrują się przede wszystkim na dowodzeniu jej efektywności w rozwijaniu kompetencji językowych u dzieci. Nauka języków obcych wykorzystująca opowiadanie historii bez wątpienia z powodzeniem może być stosowana także w pracy z dorosłymi. Potencjał metody *storytelling* tkwi zarówno w tworzeniu interakcji ze słuchaczami podczas opowiadania i słuchania, jak i w rozpoznawaniu, a następnie przyswajaniu sobie cech semantyczno-leksykalnej warstwy tekstu oraz zawartych w nim konstrukcji gramatyczno-składniowych. Nauczyciel może przy tym sam podjąć się snucia opowieści, posługując się jak najbardziej

¹ Cytat pochodzi ze wstępu, jakim Neil Gaiman opatrzył swój zbiór opowiadań *M jak magia*: „Opowiadania to niewielkie okienka do innych światów, innych umysłów i snów. To podróże, które pozwalają odwiedzić drugi koniec wszechświata i zdążyć wrócić na kolację” (2007: 8).

² O wynikach badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego na wczesnym etapie nauczania języka obcego pisze m.in. Sowa-Bacia (2017).

³ Piszą na ten temat m.in. Piepho (2000), Bleyhl (2002) i Davies (2005).

ekspresyjną mimiką i gestykulacją lub wykorzystać materiały wizualne (tablice, ilustracje), audialne (słuchowiska) czy audiowizualne (ekranizacje), co jeszcze bardziej uatrakcyjni prowadzone zajęcia. Warto pamiętać, że o ile dzieciom niepotrafiącym jeszcze czytać obraz ułatwia zrozumienie, to u młodzieży i dorosłych korelowanie *storytelling* z metodą audio-wizualną odwołuje się do zasad „komunikacji wizualnej”, którą na co dzień się posługują. Jak zauważa Małgorzata Łosiewicz (2009: 205), obecna rola obrazu w komunikacji społecznej odzwierciedla nasycenie współczesnego świata treściami wizualnymi i rolę tych treści w życiu społeczeństw. Obrazowość w komunikacji społecznej ma dominującą pozycję w kulturze mediów wizualnych, zajmując stopniowo miejsce przekazów ustnych i tekstowych. Ten „zwrot obrazowy”, jak określa ową tendencję gdańska badaczka, ma wpływ także na metodyków nauczania języków obcych, świadomych faktu, iż obrazkowe formy przekazu treści są lepiej absorbowane przez uczących się niż formy pozbawione ilustracji. Warto ten fakt wykorzystać, szczególnie w warunkach dostępności technologii umożliwiających tworzenie materiałów wykorzystujących elementy wizualne. Badania dowodzą, iż pobudzenie wyobraźni przez obraz wpływa na trwałe zapamiętywanie towarzyszącej mu treści, ilustracja wspomaga bowiem pamięć poprzez wywoływanie skojarzeń (por. Łosiewicz 2009: 210).

Symultaniczny odbiór słuchanego tekstu i jego wizualizacji ułatwia zrozumienie treści, kolejnym zaś krokiem może być aktywne włączenie uczniów we wspólne opowiadanie, aktywizujące ich umiejętności językowe. Na przykład w dowolnym momencie nauczyciel przerywa opowiadanie, pytając uczniów o pomysły na dalszy ciąg zdarzeń, o uczucia i emocje towarzyszące ich zdaniem bohaterom albo o to, co sami zrobiliby w danej sytuacji. Czynny udział uczniów w opowiadaniu pozwala na aktywizację słownictwa i ćwiczenie użycia struktur gramatycznych, przy czym ważne jest, aby uwaga tak nauczyciela, jak i uczniów, była na tym etapie skupiona na treści historii i spontanicznych wypowiedziach, w żadnym razie zaś nie na bezpośrednim korygowaniu popełnianych przez uczestników błędów językowych.

W metodzie narracyjnej szczególną rolę może odgrywać zatem wielokanałowa wizualizacja treści nauczania dzięki łączeniu jej z elementami metod audiowizualnej i audiolingwalnej⁴, co ułatwić powinno zrozumienie przekazywanego materiału, jego percepcję i efektywność zapamiętywania informacji. W przypadku pracy z dziećmi badacze zwracają także uwagę na znaczenie ruchu, postulując włączenie w zajęcia językowe elementów aktywności fizycznej (por. Ratey 2009), jednakże w przeciwieństwie do młodszych uczniów, u młodzieży i osób dorosłych czynnik ten ma mniejsze znaczenie i nie musi być w moim odczuciu brany pod uwagę.

Teksty literackie w nauczaniu języków obcych – za i przeciw

Literatura przedmiotu dotycząca pracy z tekstami literackimi w nauczaniu języków obcych jest niezwykle bogata. Szczegółowe przywoływanie stanu badań przekraczałoby zakres tematyczny niniejszych rozważań. Argumenty przemawiające tak za, jak i przeciw pracy z literaturą w interesującym nas obszarze przedstawiają i analizują w swoich pracach między innymi Jürgen Koppensteiner i Eveline Schwarz (2012: 30–33). O argumentach przeciw wykorzystywaniu obcojęzycznych baśni i legend pisze z kolei Irmgard Maier (1990: 9–11), według której już na początku lat 90. ubiegłego wieku dała się zauważyć znikoma obecność tego typu treści w podręcznikach do nauki j. niemieckiego. Autorka tłumaczy ten fakt między innymi obawą przed trudnościami językowymi (archaiczne zwroty pojawiające się w tego typu tekstach mogą utrudniać zrozumienie), brakiem zasadności odwoływania się do walorów wychowawczych baśni w przypadku starszych uczniów, a także znikomym zainteresowaniem uczących się treścią często powszechnie znanych historii.

Obecnie wielu nauczycieli nadal sceptycznie podchodzi do pracy z tekstami literackimi na zajęciach z języków obcych, zwłaszcza przeznaczonych dla młodzieży i dorosłych, tłumacząc swój brak zainteresowania takimi materiałami przekonaniem, że ich poziom nie tylko może spowodować frustrację i niechęć u uczestników, ale przede wszystkim że nie przyczyniają

⁴ Różnicom między tymi metodami i ich walorom autorka poświęciła oddzielny artykuł (Tomczuk 2012).

się one do rozwoju typowych kompetencji egzaminacyjnych i zawodowych, na rozwoju których tej grupie uczących się najbardziej zależy (Sroka 2009: 196). Trudno nie zgodzić się z poglądem, że literatura może okazać się (za) trudna na poziomie fonologicznym, leksykalnym i syntaktycznym, jednak trudności te często może zniwelować odpowiedni dobór tekstu i jego „spreparowanie” do celów dydaktycznych, odpowiadające poziomowi danej grupy.

Wielu badaczy zauważa, iż niewielka popularność literatury pięknej na lekcjach języka obcego (nawet w podejściu komunikacyjnym) wynika właśnie z założenia, że język, jakim się ona charakteryzuje, nie odpowiada potrzebom komunikacyjnym uczniów, nie są to też teksty zbyt przydatne do ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych (Karolak 1999: 38). Zwolennicy pracy z tekstami literackimi wskazują jednakże na niezaprzeczalne ich plusy, wśród których Aleksander Kozłowski (1991: 45) wymienia między innymi wartości językowe (dotyczące rozwijania podstawowych i cząstkowych sprawności językowych) oraz kognitywne (czyli z zakresu kulturoznawstwa, pozwalające na poznanie ram historyczno-kulturowych utworu literackiego). Katalog walorów obecności tekstów literackich na lekcjach języka obcego o aspekty motywujące uzupełnia Krystyna Miłułka (2010: 592), podkreślając iż „[...] praca z tekstem literackim umożliwia rozwój fantazji, kreatywności uczniów, jak i umiejętności wyrażania subiektywnego zdania i swoich subiektywnych odczuć, a więc swojego «ja»”.

W kontekście obcowania z niemieckojęzycznymi tekstami literackimi wyjątkowo ważna jest wspomniana przez Kozłowskiego funkcja kulturopoznawcza, o której piszą między innymi także Czesław Karolak (1999) czy Beata Kędzia-Klebeko (2006). Z tego względu grupą tekstów polecanych i sprawdzonych przeze mnie w pracy z dorosłymi uczniami są legendy, w nauczaniu języka niemieckiego szczególnie te związane z krajami niemieckiego obszaru językowego.

Praca z legendami z wykorzystaniem metody *storytelling*

Wprowadzając na zajęcia języka obcego teksty legend i pracując z nimi metodą *storytelling* warto pamiętać, iż ich charakterystyczny styl, posługujący się zwykle podobnymi typowymi zwrotami, jak również liczne powtórzenia, jakimi operują tego typu treści, mogą ułatwiać zrozumienie i przyswojenie sobie nowych umiejętności językowych. Nawiązanie do częściowo znanych historii lub faktów działa mobilizująco. Treść niektórych legend jako elementu wspólnego dziedzictwa kulturowego najczęściej jest (przynajmniej fragmentarycznie) znana uczącym się (jak choćby historie Loreley, Nibelungów czy Wilhelma Tella), co niweluje obawy przed konfrontacją z całkowicie nowym materiałem do nauki. Fantastyczne tło tych legend stanowi z kolei bez wątpienia ciekawą alternatywę dla najczęściej wykorzystywanych w podręcznikach tekstów użytkowych, realistycznych opowiadań i praktycznych dialogów.

Za wyborem tego typu treści przemawia także łatwość w dostępie do odpowiednio zaadaptowanych do poziomu biegłości językowej danej grupy materiałów. Na uwagę zasługuje chociażby opracowany przez Halinę Wachowską (2009) zbiór tekstów pochodzących z różnych regionów Niemiec, Austrii, Szwajcarii i Liechtensteinu *Sagen und Legenden der DACHL-Länder. Podania i legendy krajów niemieckojęzycznych*. Publikację wzbogacają ilustracje oraz zdjęcia miejsc, o których mowa, a także liczne ćwiczenia. Szkoda jedynie, że ta wartościowa pozycja mimo upływu lat nie doczekała się wznowienia w atrakcyjniejszej formie graficznej, wykorzystującej choćby kolorowe ilustracje, lepszej jakości zdjęcia czy odnośniki do multimediów, gdyż wydanie sprzed 13 lat sprawia obecnie wrażenie nieco siermiężnego, „ginąc” wśród przyciągających wzrok książek. Treść ma szansę się obronić – ale tylko pod warunkiem, że potencjalny czytelnik zdecyduje się po nią sięgnąć.

Godne polecenia są także podręczniki w języku niemieckim autorstwa Ute Fenske *Rund um Sagen und Legenden* (2006) czy Niny Wilkening *Märchen, Fabeln, Sagen* (2007). Zawierają one mnóstwo różnorodnych materiałów (także kart pracy przeznaczonych do kopiowania) i propozycji zadań rozwijających między innymi umiejętności kreatywnego pisania oraz mówienia, wykorzystujących potencjał tkwiący w atrakcyjności treści legend.

Podkreślić należy przy tym, iż praca z legendami na zajęciach językowych nie ma na celu jedynie nauki i ćwiczenia struktur językowych. Wprawdzie podczas rozwiązywania zadań towarzyszących pracy z wysłuchanym lub przeczytanym tekstem doskonalone są umiejętności rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem oraz mówienia i pisanie, równocześnie jednak przekazywana jest wiedza z zakresu historii literatury oraz szeroko rozumianej wiedzy o kulturze. Legendę od mitu, baśni czy bajki odróżnia wszakże jej odniesienie do wydarzeń czy postaci historycznych (lub uważanych za historyczne), a także do realnej topografii. Literaturoznawcy wyróżniają legendy biograficzne oraz legendy miejsca i obyczaju (etiologiczne), opowiadające o wydarzeniach związanych z sanktuariami, miejscowościami, krainami geograficznymi i na przykład wyjaśniające ich znaczenia, pochodzenie czy nazwy (por. Curtius 1997). Do kultury niemieckiego obszaru językowego należą legendy osnute wokół miejsc wspomnianych w podręcznikach czy omawianych na zajęciach z wiedzy o historii i geografii krajów niemieckojęzycznych, co zwiększa zainteresowanie tymi tekstami. Ułatwiają one bowiem zrozumienie kultury i mentalności mieszkańców danego regionu.

Legendy różnią się zatem od baśni i bajek przede wszystkim historycznym tłem, czyli nawiązaniem do konkretnego, realnie istniejącego miejsca, wydarzenia bądź osoby. Ich treść jest przy tym „poważniejsza”, często zawiera fascynujące także dorosłych elementy grozy i niesamowitości. Jako krótka forma literacka charakteryzują się przy tym przeważnie niewielką objętością oraz prostą i przejrzystą strukturą, co umożliwia opracowanie ich nawet podczas jednej jednostki zajęciowej.

Praktyczne wskazówki dotyczące *storytelling* w pracy z tekstami legend

Praktyka pracy z tekstami narracyjnymi tradycyjnie obejmuje trzy fazy: wprowadzenie tekstu, jego narrację i wizualizację oraz utrwalenie treści i elementów językowych (por. Gerngro 1992: 18). Każdy nauczyciel może dopasować poszczególne etapy do możliwości, potrzeb i oczekiwań danej grupy, w zakresie czasu trwania oraz typów i form danych ćwiczeń.

a) rozwijanie kompetencji leksykalnych i semantycznych

Ponieważ *storytelling* służyć ma między innymi wprowadzaniu nowego słownictwa i utrwalaniu już znanego, zatem po fazie pracy nad globalnym rozumieniem tekstu, służącej „wychwyceniu” najbardziej istotnych informacji, przechodzimy zwykle do etapu mającego na celu dokładne zrozumienie opowiadanej historii. Warto wtedy poprosić uczniów o skoncentrowanie się podczas słuchania na słownictwie, tworząc „mapy słów” znanych leksemów albo na przykład dotyczących jakiegoś aspektu opracowywanej historii.

b) ćwiczenia gramatyczne

W podobny sposób można wykorzystać legendy do ćwiczeń gramatycznych, na przykład zwracając uwagę na występujące w tekście formy czasów, trybów, rekcję czasownika czy przymiotnika. Sposobem na utrwalenie wiedzy gramatycznej może być następnie samodzielne tworzenie zdań zawierających dane formy lub ich przekształcanie, a u uczniów bardziej zaawansowanych także układanie z nich historii rozgrywających się na przykład w przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości – w zależności od czasu, jaki chcemy przećwiczyć.

c) opowiadanie historii

Ćwiczenia w tworzeniu i prezentowaniu własnych opowieści nawiązujących do treści omawianych legend pozwalają na doskonalenie sprawności płynnego wypowiedzenia się w obcym języku, gdyż koncentracja na treści zmniejsza stres i blokady przed swobodnym mówieniem. Godne polecenia są też zadania angażujące całą grupę do aktywności językowej, kiedy na przykład jedna osoba zaczyna snuć opowieść, kolejną ją kontynuuje, nawiązując do historii poprzednika itd., przy czym treść opowiadanych historii może być realistyczna lub przeciwnie – jak najbardziej absurdalna. Możemy także zaproponować odgrywanie ról bohaterów

legandy, poszczególnych scenek z niej zaczerpniętych lub jedynie inspirowanych treścią czy luźno nawiązujących do przedstawionych wydarzeń, jak i realizować podobne zadania w formie wypowiedzi pisemnych, zachęcając uczniów do kreatywnego pisania. Możliwości są niemal nieograniczone, ćwiczenia tego typu zaś, zawierające element swobodnej zabawy, często zwiększają motywację i efektywność nauki.

d) praca z tekstem

Oczywiście nic nie stoi na przeszkodzie, by wprowadzając na zajęcia legandy, obok *storytellingu* wykorzystywać tradycyjne metody pracy z tekstem, takie jak: udzielanie odpowiedzi na pytania do tekstu, uzupełnianie brakujących fragmentów w historii, dopasowanie tekstów do ilustracji bądź nadawanie im tytułów, zaznaczanie prawidłowych odpowiedzi, rekonstruowanie kolejności wydarzeń jako tekstowe puzzle, układanie i rozwiązywanie krzyżówek z nowymi bądź kluczowymi słówkami czy wyszukiwanie synonimów. Różnorodność metod i form pracy znacznie ułatwia aktywizację uczniów, dlatego warto stosować nie tylko pracę indywidualną, ale i grupową. Pozwala na to metoda projektów zachęcająca na przykład do tworzenia komiksu według treści legendy i zaprezentowania go z podziałem na role, a także zabawa w kalambury, mająca na celu „odszyfrowanie” wybranych scen, lub przeprowadzanie wywiadów z bohaterami.

W celu aktywizacji słownictwa możemy treść konkretnej legendy potraktować jako punkt wyjścia do opowiadania własnych historii, zawierających na przykład słówka umieszczone na fiszkach do losowania albo inspirowanych fotografiami miejsc czy postaci. Takie zadania językowe nie tylko pozwalają utrwalać słownictwo, ale pobudzają też kreatywność, a dodatkowo sprzyjają realizacji celu pozadydaktycznego, jakim jest integracja grupy.

Zwracając uwagę na znaczenie różnorodności w dobieraniu materiałów pomocnych przy wymyślaniu opowieści, warto wrócić do wspomnianych wcześniej materiałów audiowizualnych, które również można przy tym wykorzystać. Jako uzupełnienie lub podsumowanie pracy z legendami nieocenioną pomocą dydaktyczną mogą stać się choćby popularne ostatnio gry towarzyskie jak *Dixit*, *Kości opowieści* czy *Dawno, dawno temu*. Ich koncepcja opiera się właśnie na idei *storytellingu*, gdyż podstawową zasadą kierującą rozgrywką jest pobudzanie fantazji grających poprzez inspirowanie obrazem lub symbolem, a następnie rozwijanie słownictwa i umiejętności formułowania własnych wypowiedzi dzięki snuciu przez nich opowieści. Jak słusznie zauważa Małgorzata Mazurek (2018), można je zatem idealnie wykorzystać także na zajęciach językowych, i to zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych.

Podsumowanie

Storytelling jest obecnie ważnym trendem nie tylko w dydaktyce nauczania języków obcych. Poza strefą edukacji można zauważyć jego niezwykłą popularność w marketingu, a także w psychologii propagującej go jako doskonałą metodę radzenia sobie ze stresem oraz alternatywę dla psychoterapii. Jak potwierdzają badania naukowe, słuchanie i opowiadanie historii ma zbawienny wpływ na zdrowie psychiczne i to nie tylko w przypadku kojących baśni i romantycznych legend, ale także, jeśli nie przede wszystkim, podczas relacjonowania prawdziwych zdarzeń z własnego życia.

Powyższe rozważania podkreślają efektywność metody *storytelling* w nauczaniu młodzieży i dorosłych, wynikającą między innymi z ponadczasowych treści zawartych w opracowywanych tekstach, z możliwości odwołania się uczniów do własnej wiedzy i doświadczeń, a także inspirowania ich kreatywności. Dzięki pracy metodą *storytelling* z odpowiednio dobranymi materiałami nauczyciel może wspierać uczniów w nauce języka, a równocześnie przekazywać im wiedzę na temat obcej kultury, pobudzać fantazję i – parafrazując zawarte w tytule artykułu słowa Neila Gaimana – otwierać tym samym okno umożliwiającej wejście w świat innego języka i w kulturę jego rodzimych użytkowników. Warto zatem te szanse wykorzystać!

BIBLIOGRAFIA

- Bleyhl, W. (2002), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*, Hannover: Schroedel.
- Curtius, E.R. (1997), *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Davies, A. (2005), *Storytelling in the Classroom*, Birmingham: Questions Publishing.
- Fenske, U. (2006), *Rund um Sagen und Legenden. Kopiervorlagen für den Deutschunterricht*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Gaiman, N. (2007), *M jak magia*, Warszawa: Wydawnictwo Mag.
- Gładysz, J. (2007), *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*, „Orbis Linguarum”, nr 32, s. 205–230.
- Karolak, Cz. (1999), *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kędzia-Klebeko, B. (2006), *Znaczenie kształcenia literackiego na lekcjach języka obcego w dobie komunikacji massmedialnej*, [w:] J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.), *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 235–242.
- Koppensteiner J., Schwarz E. (2012), *Literatur im DaF / DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, Wien: Praesens Verlag.
- Kozłowski, A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Łosiewicz, M. (2009), *Rola obrazu w komunikacji społecznej*, [w:] A. Obrębska (red.), *Komunikacja wizualna w przestrzeni społecznej*, Łódź: Primum Verbum, s. 205–212.
- Maier, I. (1990), *Es war einmal... – Märchen als Gestaltungsaufgabe*, „Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. Deutsch in der Primarstufe”, s. 9–11.
- Mazurek, M. (2018), *STORYTELLING im Fremdsprachenunterricht*, <epale.ec.europa.eu/de/blog/storytelling-im-fremdsprachenunterricht>, [dostęp: 21.08. 2022].
- Miłułka, K. (2010), *Interakcja własne vs. (obce) inne podczas interpretowania obcojęzycznych tekstów literackich na lekcji języka obcego*, „Studia Niemcoznawcze”, t. 46, s. 591–603.
- Piepho, H.E. (2000), *Storytelling – Which, When, Why*, [w:] W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hannover: Schroedel, s. 43–55.
- Ratey, J. (2009), *Superfaktor: Bewegung*, Freiburg: VAK Verlags.
- Sowa-Bacia, K. (2017), *Wyniki badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego na wczesnym etapie nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 109–112.
- Sroka, M. (2009), *Lekcje języka obcego z wykorzystaniem literatury*, [w:] H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa: CODN, s. 192–207.
- Tomczuk, D. (2012), *Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 31–36.
- Wachowska, H. (2009), *Sagen und Legenden der DACHL-Länder. Podania i legendy krajów niemieckojęzycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Wilkening, N. (2007), *Märchen, Fabeln, Sagen. Kreative Arbeit mit alten Stoffen*, Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

DR HAB. DOROTA TOMCZUK, PROF. KUL Profesor KUL, pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Literatury i Kultury Niemieckojęzycznej. Promotorka i recenzentka kilkuset prac licencjackich oraz magisterskich z zakresu literaturoznawstwa, kulturoznawstwa i medioznawstwa, autorka kilkudziesięciu publikacji polsko- i obcojęzycznych służących m.in. przygotowaniu metodycznemu studentów i doskonaleniu zawodowemu nauczycieli języków obcych, a także poświęconych literaturze i kulturze krajów niemieckiego obszaru językowego.

Anna Broszkiewicz, Bas van der Ham

Lack of talent is not why students leave university. TELL programme – university open to students, students open to learning

The aim of the article is to present TELL (Techniques of Effective Language Learning), a programme whose main purpose is to help students study foreign languages at the Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland. The programme was founded at the Faculty of English AMU in 2018 and has helped more than 350 students so far in a number of different areas connected with studying: time and stress management, planning, effective learning strategies, motivation, setting achievable goals, physical and mental wellbeing. In the article, the authors present the reasons, the actual procedures and the benefits of the programme not only for students but also for the University. The reader is also encouraged to apply the chosen techniques and ideas and use them in their teaching or learning.

KEY WORDS: LANGUAGE LEARNING TECHNIQUES, STUDY SKILLS, TIME MANAGEMENT, STRESS MANAGEMENT, STUDENT AND TEACHER WELLBEING

Barbara Dobrowolska

Language as socialization tool – theoretical and practical paradigms

When teaching foreign languages in a multicultural school, social and cultural aspects should be taken into account, especially socialization conditions. This applies to the cultural minority but also to the dominant group (Polish students). Thus, the following questions arise: how to prevent cultural arbitrariness of the dominant group (Polish students) in Polish schools, how to organize bilingual education systems in connection with the presence of ethnically and nationally "different" students, how to replace cultural assimilation with a strategy of mutual enrichment, socialization and dialogue education? The article is a reflection on language as a tool of socialization in the context of a multicultural school, taking into account theoretical and practical paradigms.

KEY WORDS: MULTICULTURALISM, SOCIALIZATION, CULTURAL AND ETHNIC MINORITIES, DOMINANCE, BILINGUAL EDUCATION

Kamil Iwaniak

Put the language under the magnifying glass – about the cognitive paradigm in service of learning and teaching foreign languages

The paper elaborates briefly on the most salient methodological tools belonging to the core of the cognitive paradigm within linguistics. It aims at encouraging students and teachers to use those tools while learning a foreign language and in case of explaining linguistic phenomena. It should optimize the learning process, allow one to look more deeply into the structures and help to gain a view of the world similar to a native language user. In the best case, it should ignite a passion for languages and lead to more openness towards other cultures.

KEY WORDS: COGNITIVE LINGUISTICS, FOREIGN LANGUAGE TEACHING, EMBODIED COGNITION, CULTURAL COGNITION, METAPHOR

Mikołaj Kozłowski

Pro-social activities and their use in foreign language classes with teenagers

Recent events in Ukraine have resulted in many people, including young people and children, becoming involved in some form of help. This article covers many different solutions that teachers and teenagers can benefit from, not only during a refugee crisis. The author refers to the basic legal provisions related to volunteering and tries to describe what characterizes charity activities. It also refers to the motivation of those involved in helping and presents the benefits of such sacrifice. However, more importantly, it provides examples of forms of help that can be associated with the content presented during classes. The article aims to convince people to use the service-learning method, which is precisely described in a publication by C. Berger Kaye. The author of the article, based on her book, outlines the stages of the implementation of this method, which are as follows: search for information, preparation, implementation, reflection and presentation.

KEY WORDS: VOLUNTEERING, ALTRUISM, SERVICE LEARNING, TEENAGERS, THE IMPACT OF HELPING ON TEENAGERS, DEVELOPMENT, UPBRINGING

Werona Król-Gierat, Katarzyna Nosidlak

Let's integrate! On how to help Ukrainian students integrate with a new class while teaching English

Currently, due to political and social changes, Poland is in the process of transformation from a predominantly monolingual/monocultural to multilingual/multicultural country. Consequently, more and more migrants are joining Polish schools, including refugees from Ukraine. Because of the traumatic events many of them have witnessed, these students need special attention and assistance from educators and specialists.

In the paper, we strive to point to the challenges which may be faced in the new educational environment by Ukrainian students, seen as refugees with a large and growing body of their traumatic experience. Then, the importance of successful integration of foreign students into a new class is highlighted and some practical tips on how to streamline this process during English classes are enumerated. The article finishes with an outline of four activities aimed at integrating students of different ages and language levels.

KEY WORDS: ADAPTATION, INTEGRATION, MIGRATION, MULTILINGUALISM, REFUGEES

Emilia Kubicka, Ewa Bałajewska-Miglus

Pedagogical translation presented in Polish glottodidactic publications of the 21st century

The article presents how the Polish language teaching literature of the 21st century describes the purposes of translation during language classes in the context of mediation activities promoted by CEFR/CEFR CV. The authors propose a narrow approach to pedagogical translation as a form of language training referring to the learner's first language and consisting of translating lexical units and grammatical structures or sentences into a foreign language. This is contrasted with mediation activities, which include professional translation. In the classroom, both types of translation have different functions; where pedagogical translation is especially useful in the early stages of instruction, and professional translation can be effective in advanced user language acquisition.

KEY WORDS: PEDAGOGICAL TRANSLATION, PROFESSIONAL TRANSLATION, MEDIATION, CEFR/CEFR CV

Brygida Lika**The impact of ambiguity tolerance on foreign language acquisition**

Foreign language acquisition is influenced by many external and internal factors also known as individual differences. The personality trait, ambiguity tolerance, is one of the individual differences which ranges from a low level to a high level. The level of this trait determines students' approach to learning a foreign language as well as behaviour in a classroom. Empirical research has allowed to create students' profiles with low, medium, and high levels of this trait. Students with a high level of ambiguity tolerance achieve higher grades and have higher self-assessment of their language skills and are eager to participate in an educational process. Those with a medium level of this trait, achieve good grades and have a medium level of self-assessment that coincides with external assessment. They often depend on their teacher expecting confirmation that their thinking is good. Students with a low level of ambiguity tolerance achieve low grades, have very low self-assessment and a high level of language anxiety. Ambiguity tolerance plays an important role in foreign language acquisition, therefore, teachers' awareness of the importance of this trait and activities that can translate into students' educational success should be raised.

KEY WORDS: AMBIGUITY TOLERANCE, LEARNERS' PROFILES, LANGUAGE SKILLS, SELF-ASSESSMENT, SCHOOL GRADES

Joanna Nijakowska**Inclusion: presence, participation, accessibility**

Openness, diversity and tolerance in learning and teaching foreign languages are closely linked to inclusion in education, the absence of systemic and attitudinal barriers, and the idea of an empathetic, aware, and open society. Inclusion in education is a desired process and state that can be successfully implemented, but at the same time, it brings several challenges for pedagogical practice. Barriers to inclusion can lead to marginalization and exclusion of disadvantaged groups of learners, for instance, learners with special educational needs. How do teachers evaluate their preparedness and self-efficacy to teach students with special educational needs in inclusive foreign language classrooms? What are their attitudes, concerns and needs? The article discusses the abovementioned issues and questions.

KEY WORDS: INCLUSIVE EDUCATION, ACCESSIBILITY, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, FOREIGN LANGUAGE, TEACHER SELF-EFFICACY, TEACHER PREPAREDNESS

Tomasz Paciorkowski**Let's like ourselves a bit more. On discrimination against Polish teachers of English in Poland**

The discrimination against non-native speaker teachers has been widely investigated and debated worldwide, with numerous researchers and organizations openly speaking out in defence of such teachers. Nevertheless, the awareness of this prejudice continues to be low in Poland, with relatively little research devoted to the issue. The present paper aims to acquaint teachers in Poland with the current state of research on the discriminatory practices they may fall victim to.

KEY WORDS: NATIVE SPEAKERS, NON-NATIVE SPEAKERS, POLISH TEACHERS OF ENGLISH, DISCRIMINATION, PARENTS, STUDENTS, LANGUAGE SCHOOLS

Michał Pastuszczyk

Mediation in the light of new open tasks in the secondary school foreign language final exam

The article discusses the potential advantages and worries of new open tasks in the secondary school foreign language final exam. The exam changes are the consequence of the Polish educational system reform in 2017 when language mediation was implemented to the core curriculum. The notion of language mediation has been briefly explained as well as a few sample mediation-based activities have been presented in the article. Also, the author interprets the results of a survey carried out amongst third-year secondary school students to discover what difficulties they face in developing new skills and practising exam tasks.

KEY WORDS: MEDIATION, LANGUAGE PROCESSING, OPEN TASKS, SECOND LANGUAGE TEACHING, SECONDARY SCHOOL FINAL EXAM, CEFR, CORE CURRICULUM

Ewa Piechurska-Kuciel

Is it worth being open in the second language acquisition process?

Human personality is one of the most fundamental aspects of existence. It can be described by means of the so-called Big Five Model that demonstrates openness to experience as one of the five basic personality dimensions. It has been researched not only in Psychology, but also in the domain of Second Language Acquisition (SLA). The results show that openness is a key trait that enables successful language learning. But its high level is not free from limitations, while its low level is not necessarily related to total failure in this respect. The paper includes a description of the Big Five Model and openness to experience, together with its lower order aspects. Then the outline of the latest empirical research in SLA is followed by a set of pedagogical interventions directed at students with low and high levels of openness to experience.

KEY WORDS: PERSONALITY, OPENNESS TO EXPERIENCE, INTELLECT, CREATIVITY, IMAGINATION

Joanna Rokita-Jaśkow

Does knowing a foreign language prepare the language teacher to teach students with migration experience?

Foreign language teachers seem to be more prepared for encounters with students of foreign origin than their monolingual colleagues, the content subject teachers. The author puts this belief under scrutiny on the basis of available research data, including her own. She argues that the transfer of knowledge and skills in teaching a foreign language to a homogeneous group of Polish students to teaching learners of diverse mother tongues, does not take place automatically, and that explicit training in handling such learners in the language classroom should be conducted.

KEY WORDS: LANGUAGE TEACHER, ENGLISH, MIGRANT LEARNER

Dorota Tomczuk

„Stories are little windows to other worlds” – storytelling in teaching a foreign language to young people and adults

Storytelling is the narrative method, based on the use of narrative texts while teaching foreign languages, thanks to which student not only learns the language, but is also committed emotionally and develops the imagination. This method is practiced primarily in educating the youngest, because working with fairy tales, legends and stories in a foreign language is perfect for the effective development of children’s listening comprehension skills, from which begins the proper development of all the language skills. The purpose of this article is to analyze the use of this method in working with young people and adults, aimed at an indication that storytelling used in this group of learners allows not only to develop their language skills, but also to expand their knowledge about the culture and literary studies. The theoretical considerations complete the practical suggestions for conducting classes using these methods when working with legends.

KEY WORDS: STORYTELLING, LANGUAGE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS, LEGENDS



Home

